



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

IESPP CREA

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN FACULTAD
DE PSICOLOGÍA. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**MÁSTER EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO EN
CONTEXTOS MULTICULTURALES**

TRABAJO FIN DE MASTER

**“Factores motivacionales y evolutivos que influyen en la elección de la carrera docente
en educación inicial”**

Autora:

Irene del Pilar Romero González

Tutor:

Dr. Juan José Zacarés González

Octubre de 2019

“Me pregunto si las estrellas se iluminan con
el fin de que algún día, cada uno pueda
encontrar la suya.”

Antoine de Saint-Exupéry, (1943)

Le Petit Prince-

RESUMEN

En este estudio se han analizado los factores motivacionales, de percepción y aspectos evolutivos que influyen en la elección de la carrera docente de educación inicial en instituciones de educación superior pedagógica en Perú.

Se aplicó un estudio cuantitativo, en una muestra intencional de 188 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron cuatro: escala FIT-choice (Factors Influencing Teaching choice), desarrollado por Watt y Richardson (2007) y Gratacós y López (2016), la Escala Loyola de Generatividad ELG (Mc Adams, 1997), la escala de resolución de la etapa de identidad (EI) y el Cuestionario de identidad ocupacional - CIO (Ruiz y Zacarés, 2000). La consistencia interna en todas las escalas, estimada a partir del alfa de Cronbach, fue mayor o igual a .602. Se presentan resultados descriptivos, correlaciones entre variables dependientes y los análisis diferenciales en función de las variables independientes (edad, condición de estudiante, estudios de los padres y tipo de gestión). Los resultados indican que la elección de la carrera docente está vinculada a factores motivacionales altruistas e intrínsecos. Además, que la elección de la carrera docente en educación inicial tiene una vinculación positiva con los factores de percepción; interés generativo; resolución de la Etapa de Identidad y la identidad ocupacional.

Palabras clave: carrera docente, educación inicial, estudiantes de educación superior, factores motivacionales, factores de percepción, escala FIT-Choice, aspectos evolutivos, interés generativo, resolución de la identidad, compromiso ocupacional.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
1.1. Contextualización y justificación.....	5
1.2. Relevancia de esta investigación.....	6
1.3. Fundamentación teórica.....	8
1.3.1. Factores motivacionales en la elección de la carrera docente	8
1.3.2. Factores evolutivos implicados en la elección de la carrera docente.....	10
1.4. Objetivos.....	17
1.4.1. Objetivo general.....	17
1.4.2. Objetivos específicos.....	17
1.5. Hipótesis.....	17
2. Método.....	19
2.1. Diseños.....	19
2.2. Participantes.....	19
2.3. Instrumentos y variables.....	20
2.3.1. Instrumentos.....	20
2.3.2. Variables.....	24
2.4. Procedimiento de análisis.....	24
3. Resultados.....	25
3.1. Resultados descriptivos de las variables estudiadas.....	25
3.2. Resultados de las correlaciones entre las variables dependientes....	28
3.3. Resultados de análisis diferenciales.....	30
4. Discusión y conclusiones.....	35
4.1. Discusión.....	35
4.2. Conclusiones.....	38
5. Referencias bibliográficas.....	40
6. Anexos.....	45

FACTORES MOTIVACIONALES Y EVOLUTIVOS QUE INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL

1. Introducción

El presente estudio tiene un interés particular en brindar información que aporte a la toma de decisiones, a partir del conocimiento de las motivaciones, así como, la influencia de los aspectos evolutivos relacionados a la generatividad e identidad de los estudiantes para elegir la carrera docente.

Forman parte de este primer apartado, la contextualización y justificación del estudio, su relevancia y fundamentación teórica, desde una mirada que pretende la revalorización de la carrera docente, haciéndola más atractiva, e impacte en la calidad de la educación en el Perú. Luego, se presentan los objetivos y las hipótesis que guiarán el presente estudio.

En un segundo apartado, centrado en el método, se describe el diseño de la investigación, los participantes, instrumentos, variables y el procedimiento de análisis.

En un tercer apartado, se presentan los resultados descriptivos de las variables estudiadas, resultados de las correlaciones entre las variables dependientes, y de los análisis diferenciales.

Finalmente, se culmina con la presentación de la discusión y conclusiones.

1.1. Contextualización y justificación

La preocupación por la educación en el Perú, surge debido a las demandas sociales en medio del auge de modernización. Hasta mediados del siglo XX, ser maestro de escuela en el Perú era una profesión que otorgaba prestigio social (Elacqua *et al.*, 2018), sin embargo, actualmente los resultados muestran un panorama de retroceso o estancamiento que ha significado la desvalorización de la carrera y desprestigio social. Esta desacreditación se manifiesta de diversas formas, en los resultados de los logros de aprendizaje y en estudios realizados con padres de familia en el Perú, teniendo como resultado que seis de cada diez peruanos no alentarían a sus hijos a ser profesores (Espinoza, Espueza y Choque, 2016).

La profesión docente no atrae a los mejores candidatos, posiblemente estemos sufriendo el impacto de los profundos cambios sociales y culturales y de la rápida expansión de la cobertura escolar en la profesión docente sin cuidar la calidad de la formación docente ni las remuneraciones de los maestros. Según un estudio del BID sobre la profesión docente en América Latina, los jóvenes tienen poco interés en la carrera docente, en la evaluación PISA 2015 se les preguntó a los alumnos de 15 años qué carrera profesional planeaban seguir en el futuro, menos del 3% dijo querer ser docente (Elacqua *et al.*, 2018).

Urgen reformas a la carrera docente en América Latina, devolverle el prestigio a la profesión docente, sigue siendo una deuda pendiente con los maestros, con los estudiantes y con la sociedad en general.

Entre las políticas establecidas para atender esta demanda social y hacer que la profesión docente sea más atractiva, tenemos la nueva ley de Reforma Magisterial que Perú viene ejecutando desde 2007. Esta reforma incluye la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) de 2007, la Ley Universitaria promulgada en 2014 y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (2009 y 2016), sin embargo es clave afirmar el carácter profesional de la docencia, del que depende no solo su calidad, sino también el reconocimiento social del maestro (Guadalupe, 2018).

Este estudio está dirigido a estudiantes de la carrera de educación inicial de los institutos superiores pedagógicos, según el artículo 6 del capítulo de formación docente de la Ley de la carrera pública magisterial, los estudios efectuados en los institutos y escuelas de formación docente son convalidables en las universidades para realizar cualquier otro estudio. Los títulos profesionales otorgados por ambas instituciones son equivalentes para el ejercicio profesional y para el desarrollo en la Carrera Pública Magisterial.

El interés en este tipo de estudio apunta a contribuir en brindar información sobre las motivaciones para estudiar la carrera docente, así como los aspectos evolutivos relacionados a la generatividad e identidad de los estudiantes de la carrera docente de educación inicial.

¿Cuáles serán las principales motivaciones para elegir la carrera de educación inicial?

¿Cómo influyen los aspectos evolutivos de generatividad e identidad en la elección de la carrera docente?

1.2. Relevancia de esta investigación

Un objetivo del Proyecto Educativo Nacional al 2021, es contar con maestros bien preparados, asegurando su desarrollo profesional, revalorando su papel socialmente. Revalorizar la profesión docente en el Perú tiene por finalidad de atraer a los mejores estudiantes a esta carrera, a través de incentivos acordes con su condición de profesionales y especialistas, así como, como brindar a los profesores un adecuado desarrollo profesional y adecuadas condiciones laborales (salariales), en términos de trabajo decente (OIT, 2010).

En el marco de este Proyecto Educativo Nacional al 2021, se propone además un gran reto en relación a lo que se espera del maestro en el Perú, que estos cuenten con una formación basada en una perspectiva intercultural. Así, pueda organizar su enseñanza sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula, partiendo del capital cultural de los estudiantes

y sus comunidades, propiciando el diálogo, los valores y las perspectivas del mundo; situación que pone de manifiesto una demanda sociocultural muy fuerte y la necesidad de contar con maestros y maestras bien preparados, pero sobre todo con vocación de servicio, que les permita emprender proyectos en el aula que inspiren a los estudiantes y cerrar las brechas educativas. Casos como el de Juan Chambi, maestro peruano, invitan a reflexionar sobre las motivaciones para ser maestro, “Javier Chambi es el profesor de la escuela multigrado y bilingüe de Cuyuni, una comunidad del distrito de Ccatca en Quispicanchi, Cusco. Javier es puro corazón y tiene un método de enseñanza de la lectura y escritura muy interesante, que se nota que a los niños y niñas les gusta y motiva. Pone unos párrafos en quechua en la pizarra, los niños transforman esos párrafos en una canción que habla de la cosecha de la papa, justo ahora que el mes de la recolección está en su pleno esplendor”. (UNICEF, 2016). Dependiendo de los miles de miles de casos, se puede asumir la elección de la carrera docente como vocación, necesidad, imposición, último recurso u otro; no obstante, la enseñanza, ha estado vinculada ancestralmente al valor de la vocación, por lo tanto, siempre ha sido reconocido como el principal motivo a la hora de elegir la carrera docente, sin embargo, muchos autores coinciden en reconocer que junto a la vocación subyacen otros factores (Sánchez, 2009). Pero, *¿qué factores influyen en la elección de la carrera docente en educación inicial en el Perú?*

Analizar la remuneración que perciben los docentes es importante, pues subyace la impresión de que los salarios de los profesores son más bajos que los de otros profesionales, estos bajos ingresos desalentarían a los mejores estudiantes a optar por la docencia, afectando la oferta de buenos maestros (BID, 2012), por otro lado, se constituiría como un factor perjudicial a la motivación de dar clases con consecuencias negativas en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE; 2009).

Investigaciones previas, analizan factores de prestigio y retribución, en las que el alto prestigio estaría relacionado a las profesiones bien remuneradas. En el caso del magisterio, sobre las motivaciones que los llevan a elegir la carrera docente, los docentes en ejercicio y estudiantes de la carrera de educación piensan que esta carrera está socialmente bien considerada (Lagares, 2010).

En relación a la calidad de las motivaciones supone que coexisten tres tipos de motivaciones en una persona y en el caso de los docentes, estas motivaciones son importantes; puesto que, si se conocen y no pueden ser satisfechas en el contexto laboral, afectaría el compromiso y deterioraría la realización profesional, generando un malestar docente (Gratacós, 2014).

Por lo tanto, este tipo de estudio puede convertirse en una herramienta eficaz para la implementación de políticas educativas (Gratacós, 2014), que hagan posible que la carrera docente resulte atractiva para quienes sean capaces de mejorar la calidad de la educación en el Perú.

1.3. Fundamentación teórica

En los fundamentos teóricos se abordan temas relacionados a los factores motivacionales y factores evolutivos implicados en la elección de la carrera docente. Además, se presenta una síntesis de la teoría de la generatividad y su relación con la elección de la carrera docente, la identidad y su transición a la adultez desde las concepciones eriksonianas y neoeriksonianas (Zacarés, 2015) y la llamada “adultez emergente” (Arnet, 2004) y sus características evolutivas en el desarrollo de la identidad.

1.3.1. Factores motivacionales en la elección de la carrera docente

Según la RAE, la motivación es un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta (Naranjo, 2009).

Los motivos de interés por ser docente y su relación con la identidad profesional docente (Ariza, Sánchez y Pontes, 2011) han sido estudiados por varios investigadores, esta identidad profesional circunscrita con el sentido de pertenencia, la noción de compromiso y valores respecto a la educación (Day et al., 2005; Eteläpelto, 2007), influenciadas por aspectos evolutivos y el desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente (Zacarés et al., 2009).

En relación al compromiso, según Chong y Low (2009), en un cuestionario aplicado clasificando en tres amplias categorías de motivaciones para unirse a la enseñanza: extrínsecas, intrínsecas y altruistas, los resultados demostraron que los factores que influyen en la elección de la enseñanza como carrera pueden ser extrínsecos (relacionados con el material beneficios y seguridad laboral), intrínsecos (relacionados con el crecimiento personal y el trabajo en un

entorno escolar) y / o altruistas (gusto y deseo de trabajar con niños y jóvenes, y un deseo de servir a la sociedad). Desatacando que las motivaciones intrínsecas representan el 50% siendo las más altas, seguidas de las motivaciones altruistas (39.1%) y finalmente por motivaciones extrínsecas (39,9%).

Según estos estudios, (Ariza, Sánchez y Pontes, 2011) afirman en términos del desarrollo de la identidad profesional, que los resultados serán tanto más prometedores cuanto más se centren en motivaciones de naturaleza intrínseca y altruista, lo cual podría traducirse en beneficios tangibles y en una mayor probabilidad de estar comprometido con la profesión.

Por otra parte, según el estudio realizado sobre las motivaciones en la elección de ser maestro, y que ha inspirado este trabajo, en sus conclusiones se confirma la existencia de motivos extrínsecos, intrínsecos y altruistas a la hora de elegir la carrera docente (Gratacós, 2014). Además, se ratifica la existencia de otra serie de motivos asociados a estos primeros, tales como las influencias familiares y sociales y otros factores de percepción, tales como el nivel de satisfacción de la elección, el estatus social, el salario, entre otros.

Según Gratacós (2014), se confirma la importancia de las motivaciones intrínsecas y altruistas por encima de las extrínsecas en los países desarrollados, así como el bajo estatus social y salario en general.

En un estudio posterior sobre los factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia, sobre el tipo de motivaciones para escoger carreras afines al campo educativo, se reafirma que los factores motivacionales predominantes en los futuros docentes se enmarcan en argumentos de tipo intrínsecos y altruistas (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017).

Todos estos hallazgos, nos sitúan en un contexto donde urge la promoción de políticas docentes, para devolverle el prestigio a esta profesión y el docente sea reconocido socialmente con una agenda política nacional que promueva un contexto social que centre su mirada en la búsqueda de mecanismos que contribuyan a romper la paradoja social que aún persiste en la actualidad. El maestro cumple un rol importante en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Elacqua *et al*, 2018), esto no se estaría correspondiendo a ser reconocido socialmente o al menos a como se auto-perciben quienes se están formando para ejercer como maestros (Said-Hung, E.; Gratacós, G. y Valencia, J., 2017).

1.3.2. Factores evolutivos implicados en la elección de la carrera docente

- Generatividad

Este concepto fue introducido por Erik Erikson (Erikson, 1950) hace casi 70 años, pero sólo hasta unas décadas atrás fue reintroducida en los estudios sobre el desarrollo en la adultez por Dan McAdams (Zacarés y Serra, 2011), quien diferencia entre el interés generativo, definido como una actitud favorable hacia cuestiones generativas, y la acción generativa, o puesta en marcha y concreción en comportamientos de esa actitud favorable (McAdams y Logan, 2004; McAdams, Hart, y Maruna, 1998). Este mismo autor desarrolló instrumentos para evaluar esas dos dimensiones de la generatividad que han sido utilizadas en numerosas investigaciones posteriores, validadas en un estudio sobre la generatividad en la vejez (Zacarés, 2011) y que ha sido utilizada para el presente estudio como veremos más adelante, en los objetivos propuestos e instrumentos utilizados.

Desde la perspectiva genuinamente psicosocial de Erikson, la generatividad “es, sobre todo, la preocupación por establecer y orientar a la siguiente generación” (Erikson, 1963, p. 267). La generatividad no reside sólo en el individuo como un atributo de personalidad. Erikson también la consideraba como el “adhesivo cultural por el cual las tradiciones y creencias apreciadas se crean, mantienen y revitalizan a través de la transmisión intergeneracional” (de St. Aubin, McAdams y Kim, 2004, p. 266). Además, así como lo concibió Erikson, una vez que el adulto ha consolidado el sentido de quién es él o ella (identidad) y ha establecido lazos de intimidad de largo plazo a través del matrimonio o la amistad, él o ella está psicológicamente listo/a para comprometerse en una esfera más amplia de la sociedad en su conjunto y su continuación, hasta por su mejora, a través de la siguiente generación (McAdams y de St Aubin, 1992).

Según, Erikson (1950), el punto medio del ciclo vital humano lo ocupan aquellos años que siguen a la adolescencia y preceden a la vejez y a los que llamamos genéricamente “adultez”.

La generatividad puede expresarse tanto en la conservación o cuidado de aquello que las personas juzgan como beneficioso en la vida y en la transformación de aquello que las personas consideran que necesita mejorar, con el objetivo común de fomentar el desarrollo y el bienestar de las futuras generaciones (McAdams y de St. Aubin, 1992).

Para McAdams y de St Aubin, entienden la generatividad como una configuración de siete rasgos psicosociales que giran en torno a la meta personal (individual) y cultural (social) de proveer a la siguiente generación, por lo tanto afirman que Erikson tiene razón al ubicar a la generatividad, de manera general, en la edad adulta. Y precisan que, la generatividad surge

como un tema psicosocial en los años de la adultez, a razón de que la sociedad demanda que los adultos asuman la responsabilidad de la siguiente generación, en su papel como padres de familia, profesores, tutores, líderes, organizadores.

Kotre define la generatividad ante todo como “el deseo de invertir la propia esencia de uno mismo en formas de vida y trabajo que sobrevivirán al Yo” (Kotre, 1984 p. 10). Ese deseo interno, descrito en términos motivacionales, como una necesidad, un instinto o un impulso, habiéndose identificado dos tipos de deseos: (a) un deseo por la inmortalidad simbólica y (b) un deseo de ser necesitado por los otros ((McAdams, y de St Aubin, 1992). Este deseo interno relacionado a la vocación docente, cuyo compromiso generativo hace que asuma la responsabilidad por la siguiente generación, tomando decisiones y estableciendo metas para el comportamiento generativo. El compromiso puede ser ampliado o minado, por lo que Erikson ha llamado una “fe en la especie” (Erikson, 1963, p. 267; Van de Water y McAdams, 1989). Esta es una fe básica y general en la bondad y valía fundamental de la vida humana, de manera específica, teniendo en cuenta el futuro.

El ajuste en roles laborales se vincula con dimensiones generativas. La generatividad social se relacionaría con la satisfacción laboral y el éxito subjetivo en la carrera (Clark y Arnold, 2008). El desarrollo generativo podría tener más peso en la predicción del bienestar laboral de los profesores que aspectos del rol tradicionalmente estudiados por la psicología organizacional (Zacarés et al., 2002). El estudio de la generatividad, explica la adaptación a roles concretos y cómo esta llega a expresarse bajo circunstancias inherentes a ciertas profesiones, llamadas “profesiones generativas” (Zacarés y Serra, 2011), una de estas profesiones es la carrera docente. La generatividad, resulta clave en situaciones en la que uno está llamado a ser responsable de otros, directa o indirectamente y en relación a la elección de profesiones como la de ser “profesor” o “docente” que ofrece un rol intrínsecamente generativo, es de suponer que la motivación es diferente en aquellas personas con más interés e implicación generativos para elegir la carrera docente, que en aquellas que tienen menor generatividad.

En el contexto de un mito personal que evoluciona, un adulto construye y busca vivir un guión generativo, especificando qué es lo que él o ella planean hacer en el futuro para entregarse uno mismo como un legado para las generaciones futuras (McAdams, 1985, 1987, 1990). Por lo tanto, el proceso del desarrollo de la identidad en la adultez, es la construcción gradual y la sucesiva reconstrucción de un mito personal que integra el pasado, el presente y el futuro anticipado, percibido por uno mismo, mientras especifica formas dentro de las cuales el individuo encaja y se diferencia a sí mismo dentro del mundo social. McAdams sostiene que

el desarrollo de la identidad es el principal tema psicosocial para la preponderancia del proceso de vida de uno y la generatividad es incorporada dentro de ella como uno de los muchos aspectos diferentes e importantes.

El punto medio del ciclo vital humano lo ocupan aquellos años que siguen a la adolescencia y preceden a la vejez y a los que llamamos genéricamente “adultez” (Zacarés y Serra, 2011), por lo tanto, el presente estudio, dirige su atención en el constructo de la generatividad, con el interés sobre desarrollo del adulto, en específico en la llamada “adultez emergente” (Arnet, 2004) para conocer sus motivaciones para elegir la carrera docente.

- Identidad

La adolescencia se define habitualmente como “transición evolutiva” en el marco del ciclo vital de Erikson, en esta etapa los retos de distinta índole que en forma de “tareas evolutivas” ha de afrontar el adolescente, se sintetizan en la formación y consolidación de un sentido de identidad personal al final de la adolescencia (Zacarés et al, 2009) tal y como popularizó Erikson en sus escritos (Erikson, 1968, 1971, 1972).

Según Erikson, en su visión psicosocial, la crisis de identidad se resuelve de modo adaptativo cuando se logra un ajuste satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña. En esta etapa de transición, definirá sus aspiraciones profesionales y procederá a la elección de la carrera a seguir, experimentando un sentimiento de identidad interior en forma de “continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él” (Erikson, 1971, p. 71).

La psicología del desarrollo del ciclo vital, se constituye en el marco teórico para el presente estudio, que sitúa a la persona en todo su ciclo vital y su desarrollo permanente, sometido a las interacciones del contexto, poniendo en orden las ideas de forma más esquemática, según Baltes (1987) y Zacarés (1999), este modelo del ciclo vital se entiende como:

- Un proceso que dura toda la vida y que abarca tanto aspectos continuos como discontinuos;
- La selección y optimización selectiva en capacidad adaptativa;
- Una dinámica entre ganancias y pérdidas;
- Bajo la influencia de múltiples factores contextuales;
- Con cambios asociados a la edad en los niveles de plasticidad.

Siguiendo a Erikson, la identidad construida frente a la identidad otorgada, es la suma de todas las identificaciones sucesivas de los primeros años y es un producto único de la crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia. Desde el punto de bienestar social, “es un sentimiento de estar cómodo en nuestro propio cuerpo, un sentimiento de ‘saber adónde va uno’, y una seguridad interior del reconocimiento anticipado de aquellos significativos para uno (Erikson, 1971), ese bienestar social que motiva la elección de una profesión que le dará propósito a la propia vida.

Para Marcia (1993) es “una organización dinámica, interna y autoconstruida de los impulsos, habilidades, creencias e historia personal”, es de suponer que la historia personal seguirá construyéndose en función a sus motivaciones y compromisos asumidos. Para Waterman (1993), la identidad es la “autodefinición bien establecida de aquellas metas, valores y creencias con la cuales la persona está claramente comprometida. Estos compromisos se desarrollan a través del tiempo y se realizan porque las metas, valores y creencias se juzgan valiosas para dar una dirección a la vida”, esa dirección en el ámbito profesional, que motivará la elección de una determinada profesión, a partir de cómo se ha construido la identidad.

Según Côté (2015), la identidad tiene tres niveles: en una estructura social, la identidad social expresada en la solidaridad con ideales de grupo, identidad étnica e identidad cultural; en la interacción, la identidad personal, expresada en metas, valores y creencias con los que uno está comprometido; y en la personalidad, la identidad del Yo, expresada en la continuidad en el espacio y tiempo.

A partir de la visión de Erikson se desarrolla la perspectiva de Marcia (1966), un modelo de categorización de la identidad o formación de identidad, centrado en dos componentes o procesos: exploración y compromiso. Exploración (originalmente llamada crisis) y el compromiso para documentar empíricamente el proceso de identidad. La exploración referida a algún período de replanteamiento y probando varios roles y planes de vida. Compromiso referido a tomar la decisión de adherirse a los valores, metas o creencias de uno en un dominio vital dado y la capacidad de hacer proyecciones futuras con respecto a esta elección (Zacarés e Iborra, 2015). La exploración, entendida como la conducta dirigida a obtener información sobre uno mismo o sobre el entorno para tomar una decisión de cierta importancia vital (Zacarés, 2009) como lo elección de una profesión y que estaría relacionada a sus motivaciones desde la perspectiva de cómo se identifica uno mismo. El compromiso, como la adhesión a un conjunto de metas, valores y creencias y su consolidación como probables guías para la acción futura que conduce a un sentimiento de fidelidad (Zacarés, 2011). De modo que, la identidad queda

expresada en nuestros compromisos, desde dos perspectivas, una objetiva, relacionada a las actividades en las que el individuo está más implicado, y otra, subjetiva, relacionada a su compromiso con lo que más le preocupa o que da más valor.

Marcia describe cuatro estatus o situaciones de identidad, basados en la cantidad de exploración y compromiso que el adolescente está experimentando o ya ha experimentado, según se refleja en la Figura 1: logro, moratoria, cerrazón o identidad hipotecada (“foreclosure”) y difusión de identidad. Cada uno de ellos representa un estilo particular de afrontar las tareas de establecer y revisar el propio sentido de identidad personal (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Figura 1. Estatus o situaciones de identidad en función de las dimensiones de compromiso y exploración según el esquema original de Marcia (Zacarés et al., 2009) (Ruiz, 2014).

		Compromiso	
		Alto	Bajo
Exploración	Alta	Logro	Moratoria
	Baja	Cerrazón	Difusión

El logro de identidad sería el estatus más maduro (Ruiz, 2014) significa que el adolescente ha concluido un período de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables y firmes (Zacarés et al., 2009) y al sentirse más seguros de sí mismos es de suponer que tendrán mayor autonomía para elegir una profesión.

La difusión de identidad, refleja ausencia tanto de exploración como de compromiso (Ruiz, 2014) lo que indica que el adolescente no ha realizado ningún compromiso y que tampoco ha explorado entre diferentes alternativas relevantes (Zacarés et al., 2009) en esta situación es de suponer mayor riesgo de problemas psicosociales, menos adaptativos y socialmente distantes.

La cerrazón significa que el adolescente ha asumido un compromiso sin exploración, mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación temprana como los padres (Zacarés et al., 2009), conocida igualmente en castellano como “identidad hipotecada”, “identidad prematura”, “preclusión”, o “aceptación sin reflexión” (Ruiz, 2014).

En la situación de moratoria el adolescente se halla en un claro estado de exploración activa y no ha efectuado compromiso alguno o al menos éste no aparece como demasiado intenso, según Ruiz (2014) refleja la búsqueda del logro personal pero sin llegar a alcanzar todavía compromisos.

La revisión de la investigación (Marcia, 1993; Meeus, 1996) indica que los estatus de identidad pueden dividirse en dos grupos: logro de identidad y moratoria aparecerían como estatus “activos” y “maduros” asociados generalmente a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral) mientras que cerrazón y difusión se configuran como estatus “pasivos” e “inmaduros”, asociados a características más negativas (bajos niveles de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo) (Zacarés et al., 2009).

La investigación de Meeus (1996) apunta que el individuo puede seguir buscando a pesar de haber tomado alguna decisión en algún aspecto de su identidad, de este planteamiento surge dos dimensiones como son la exploración en amplitud y en profundidad (Luyckx, Goossens, Soenens y Beyers, 2006).

Estos modelos plantean que a pesar de tomar compromisos firmes los individuos pueden seguir buscando otras alternativas, por lo que se crean una nueva dimensión denominada reconsideración de los compromisos, donde la persona compara los compromisos ya asumidos con nuevas alternativas posibles que podrían encajar mejor con el mismo (Álamo, 2018).

Para el presente estudio, es importante conocer el estatus de identidad de los futuros docentes que permitirá ofrecer una visión de su propia madurez y dar un aporte para optimizar los esfuerzos hacia una formación del profesorado más eficiente, que reafirme su compromiso con la carreta docente.

Con el interés de conocer científicamente la formación de la identidad en la adolescencia, los investigadores han ido desarrollando diversos instrumentos de medición desde los años sesenta, que han consistido principalmente en entrevistas estructuradas y cuestionarios con escala de tipo Likert. Las primeras medidas de identidad fueron la Hoja de Frases Incompletas (Incomplete Sentences Blank) y la Entrevista de los Estados de Identidad (ISI), formuladas por Marcia (1966) como parte de su publicación introductoria de los estatus (Ruiz, 2014).

Luego, vendría un instrumento propuesto Harke Bosma (1985, 1992), aunque menos conocido, pero que ha sido un principal referente para los cuestionarios creados en Europa para evaluar la identidad adolescente, se trata de la Escala de Desarrollo de la Identidad de Groningen o GIDS (Groningen Identity Development Scale) como medida alternativa con el fin de salvar las restricciones del acercamiento de Marcia según Ruiz (2014).

Según Ruiz (2014), en el contexto español se han desarrollado instrumentos para captar la formación de la identidad adolescente, todos ellos de carácter cuantitativo. Joaquín Sigüenza

(1997), tomando como referencia la parte de autoinforme de la GIDS de Bosma (1985, 1992), propuso dos escalas de tipo Likert para medir la exploración y el compromiso: una para el ámbito académico-ocupacional y otra para el relacional. Continuando, María-Ángeles Molpeceres y Juan-José Zacarés (1999) idearon dos pruebas análogas basándose en el trabajo de Sigüenza (1997): la Escala de Identidad Relacional (EIR) y la Escala de Identidad Ocupacional (EIO), esta última utilizada en el presente estudio.

- **Adulthood emergente**

Este concepto denominado “adulthood emergente” (“emerging adulthood”), acuñado por el estadounidense Jeffrey Arnett para referirse al período que transcurre entre el final de la adolescencia y los años intermedios o finales de la tercera década de la vida (grosso modo entre los 18 y los 30 años) (Arnett, (1998, 2000, 2006)).

Esta transición de la adolescencia a la edad adulta representa la etapa del ciclo en la que el individuo puede encontrar un espacio privilegiado donde avanzar en sus tareas evolutivas, de modo que quede definitivamente conformada su propia identidad y en la que las relaciones entre las variables de edad, estatus adulto, identidad, madurez personal, religiosidad y trascendencia, son especialmente significativas (Torres, 2015).

Según Torres (2015) con respecto a esta teoría psicosocial, las tareas a resolver y que corresponden a esta fase evolutiva son (1) la construcción de su identidad, como persona y como rol de género, (2) la toma de decisiones sobre sus principios y metas vitales – fundamentalmente en lo que respecta al desarrollo ocupacional y el estilo de vida y (3) la autonomía, creando un estilo de vida propio, independiente, en gran medida, de los contextos en los que el sujeto se desenvuelve (Serra y Zacarés, 1991).

1.4. Objetivos

De este modo, con fundamento en la literatura referida en los párrafos anteriores, a continuación se proponen los objetivos de este trabajo, en función a los factores motivacionales para elegir la carrera docente, el interés generativo, la resolución de la identidad y la identidad ocupacional relacionados a la profesión docente en estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de educación inicial en instituciones formadoras públicas y privadas en Perú.

1.4.1. Objetivo General:

Analizar los factores motivacionales, de percepción y los aspectos evolutivos al elegir la carrera docente en estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de educación inicial de instituciones de educación superior pedagógica en Perú y sus relaciones.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Analizar los tipos de motivaciones de elección la carrera docente de educación inicial.
- Analizar las variables evolutivas de generatividad e identidad asociadas a la elección la carrera docente de educación inicial.
- Analizar las relaciones entre los tipos de motivaciones y las variables sociodemográficas de edad, condición del estudiante y estudios de los padres así como a la variable organizacional de tipo de gestión del centro educativo.
- Analizar las relaciones entre los factores motivacionales y los aspectos evolutivos.

1.5. Hipótesis

H1: La elección de la carrera docente en educación inicial está vinculada a factores motivacionales de tipo altruista e intrínseco.

H2: La elección de la carrera docente en educación inicial tiene una vinculación positiva con los factores de percepción (exigencia de la profesión y la satisfacción de la elección de la carrera).

H3: La elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada al interés generativo, de tal manera que a mayor interés generativo, mayor motivación de tipo altruista y menor motivación extrínseca.

H4: La elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la resolución de la Etapa de Identidad por lo que se esperaría que una resolución más madura de identidad se asocia a una mayor motivación de tipo intrínseco y a una menor motivación extrínseca.

H5: La elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la identidad ocupacional, de tal modo que a mayor compromiso de identidad ocupacional mayor motivación de tipo intrínseco.

2. Método

2.1. Diseño

La presente investigación fue planteada como un estudio de enfoque cuantitativo considerando que la recolección de datos se apoya en la medición de las variables con métodos estadísticos los cuales han permitido probar las hipótesis.

2.2. Participantes

La muestra está compuesta por un total de 188 estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la carrera de educación inicial de institutos de educación superior pedagógica pública y privada. Para la selección de la muestra se siguió un procedimiento incidental o por conveniencia. Se accedió a 4 instituciones formadoras a través del personal directivo, a quienes se les explicó el fin de la investigación, no fueron necesarios permisos para la participación, por ser mayores de edad.

Del total de la muestra el 100% son mujeres, de edades comprendidas entre los 17 a 53 años de edad, de las cuales 121 (64%) son jóvenes (17 a 23 años) y 67 (36%) son adultas (24 a 53 años).

Tabla 1. Distribución de la muestra por grupo de edad y sexo de los estudiantes

Grupo de Edad	Sexo del estudiante	Total	%
	Femenino		
Jóvenes	121	121	64%
Adultas	67	67	36%
Total	188	188	100%

Del total de la muestra, 93 (49%) de las estudiantes son de instituciones de gestión pública y 95 (51%) son de instituciones de gestión privada.

Tabla 2. Distribución de la muestra por tipo de gestión de los estudiantes

Gestión	Total	%
Pública	93	49%
Privada	95	51%
Total	188	100%

Del total de la muestra, 109 (58%) de las estudiantes se encuentran cursando el primer ciclo es estudios y 79 (42%) se encuentran cursando los últimos ciclos.

Tabla 3. Distribución de la muestra por condición de estudiante

Condición de estudiante	Total	%
Primeros ciclos	109	58%
Últimos ciclos	79	42%
Total	188	100%

Del total de la muestra, 19 (10%) de las estudiantes tienen padres que han llegado al nivel educativo primaria, 95 (51%) tienen padres que han llegado al nivel secundaria y 74 (39%) tienen padres que han llegado al nivel educativo superior.

Tabla 4. Distribución de la muestra por nivel educativo de los padres

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	19	10%
Secundaria	95	51%
Superior	74	39%
Total	188	100%

2.3. Instrumentos y variables

2.3.1. Instrumentos

Para identificar los factores que influyen sobre las motivaciones y las percepciones sobre la elección de la carrera docente en estudiantes de educación inicial:

1. Escala FIT- choice (Factors Influencing Teaching choice).

Desarrollado por Watt y Richardson (2007) y aplicado por primera vez en Australia, en España por Gratacós (2014) y el caso más cercano, en Colombia Said, Gratacós, Valencia (2016).

La encuesta fue aplicada en la versión española del FIT choice (tabla 1). Esta encuesta consta de 40 ítems que se encuentran agrupados en dos factores principales: Motivacionales y de Percepción. Forman parte de los factores motivacionales la motivación extrínseca, asociada a la seguridad del trabajo, la conciliación trabajo- familia y la movilidad del trabajo; la motivación intrínseca, asociada al valor intrínseco de la carrera; la motivación altruista, asociada a la influencia en el futuro de los niños, la contribución social y trabajar con niños y niñas; además factores como la autopercepción, la carrera como segunda opción y las influencias sociales. Y como factores de percepción, se ha considerado la exigencia de la profesión; el retorno de la profesión, a través del estatus social y el salario; la influencia social para disuadir y finalmente la satisfacción de la elección. Para su aplicación en Perú, se ha usado la adaptación del instrumento en su versión española (Gratacós; López, 2016), ajustando algunos ítems a la realidad de la educación inicial en el Perú.

Tabla 5. Escala FIT-choice utilizada en el estudio de caso aplicado en una institución formadora docente de educación inicial en Perú

Factores motivacionales (Watt, y Richardson (2007))	Ítems (adaptado a contexto peruano) <i>Elegí ser maestro porque ...</i>	Tipo de motivación (Brookhart y Freemamn (1992) y Watt, y Richardson (2007))
Seguridad del trabajo	1. La docencia me ofrecerá un trabajo estable	Motivación extrínseca
	2. Ser maestra me permitirá tener un sueldo fijo	
	3. La docencia es un trabajo seguro	
Conciliación trabajo-familia	4. El horario escolar me permitirá compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares	
	5. Siendo docente tendré una jornada laboral corta	
	6. Siendo maestra tengo más vacaciones	
	7. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares	
Movilidad del trabajo	8. La titulación de docente tiene un reconocimiento en todas partes	
	9. La docencia me permitirá elegir donde quiero vivir	
Valor intrínseco de la carrera	10. Me interesa la enseñanza	Motivación intrínseca
	11. Siempre he querido ser docente	
	12. Me gusta enseñar	
	13. La docencia es una profesión que te realiza	
Influir en el futuro de los niños y niñas	14. La docencia me permitirá formar en valores a los niños y niñas	Motivación altruista
	15. La docencia me permitirá influir en los niños y niñas	
Contribución social	16. La docencia me permite dar un servicio a la sociedad	
	17. Los docentes hacen una contribución valiosa a la sociedad	
Trabajar con niños y niñas	18. Quiero trabajar en un entorno con niños y niñas	
	19. Me gusta trabajar con niños y niñas	
Habilidad percibida	20. Tengo cualidades para ser un buen docente	Autopercepciones
	21. Tengo buenas habilidades para enseñar	
Carrera de segunda opción	22. No tenía claro que carrera estudiar	Carrera de segunda opción
	23. No fui aceptada en la carrera de primera opción	
	24. La carrera de educación era la última opción que tenía	
Experiencia previa enseñanza/aprendizaje	25. He tenido profesores que han sido buenos modelos	Influencias sociales
	26. He tenido experiencias de aprendizajes positivas	
Influencias de conocidos	27. Mis amigo/as piensan que debería ser docente	
	28. Mi familia piensa que debo ser docente	

Factores de percepción (Watt, y Richardson (2007))	Ítems (adaptado a contexto peruano) <i>Elegí ser maestro porque ...</i>	Tipo de percepción
Carrera o profesión exigente	29. ¿Crees que la docencia exige un alto nivel de conocimiento?	Exigencia de la profesión
	30. ¿Crees que los docentes tienen una fuerte carga laboral?	
	31. ¿Crees que la docencia requiere un gran trabajo emocional?	
	32. ¿Crees que la docencia es un trabajo exigente?	
Estatus social	33. ¿Crees que a los docentes se les percibe como verdaderos profesionales?	Retorno de la profesión
	34. ¿Crees que los docentes se sienten valorados por la sociedad?	
	35. ¿Crees la profesión de docente está bien valorado por la sociedad?	
Salario	36. ¿Crees que los docentes están bien pagados en general?	
	37. ¿Crees que la profesión de docente está bien remunerada?	
Disuasión social	38. ¿Te animaron a elegir otras carreras antes que la de educación?	Disuasión social
	39. ¿Te dijeron otras personas que ser docente no era buena elección?	
Satisfacción de la elección	40. ¿En qué medida estas satisfecha con tu decisión de ser docente?	Satisfacción de la elección

Fuente: Adaptado para la aplicación de este estudio.

Para identificar los aspectos evolutivos de generatividad e identidad que influyen sobre la elección de la carrera docente en estudiantes de educación inicial:

2. Escala Loyola de Generatividad ELG (Mc Adams, 1997)

Escala de Generatividad de Loyola (LGS, por sus siglas en inglés), es una Escala de autoinforme con 20 ítems, diseñada principalmente para evaluar la preocupación consiente de los individuos por la próxima generación, que principalmente evalúa las diferencias individuales en la preocupación generativa, establecer una relación de comportamientos que incluye una cantidad de acciones del diario quehacer que sugieren generatividad y una evaluación temática de experiencias autobiográficas críticas que se relacionan con la narrativa generativa en la autodefinición de la historia de vida de uno. 06 de los ítems son inversos para minimizar la aquiescencia social de respuestas estereotipadas (Zacarés, Ruiz y Amer, 2002).

3. Escala de resolución de la etapa de identidad (EI)

Tabla 6. Escala de Resolución de la etapa de identidad EI

	<i>Ítems</i>
Resolución de identidad adulta	1-3
Resolución de identidad societal	4-6
Resolución de identidad global	1-6

4. Cuestionario de identidad ocupacional - CIO (Ruiz y Zacarés, 2000)

La medida de la identidad ocupacional se realizó con el Cuestionario de Identidad Ocupacional (CIO) de Ruiz-Alfonso y Zacarés (2000), con el objetivo de evaluar los procesos de exploración y compromiso en el dominio ocupacional. Este instrumento contiene 14 ítems, 7 para valorar el compromiso ocupacional y 7 para medir la exploración en el ámbito ocupacional (Ruiz, 2014). En los anexos se facilita el CIO.

*Tabla 7. Cuestionario de identidad ocupacional CIO
(Ruiz y Zacarés, 2000)*

<i>Procesos</i>	<i>Ítems</i>
Exploración ocupacional	3, 4, 5, 6, 10, 12, 13
Compromiso ocupacional	1, 2, 7, 8, 9 (inverso), 11, 14

2.3.2. Variables

- Variables Independientes: edad, tipo de gestión, condición del estudiante (primeros/últimos ciclos de estudios).

- Variables Dependientes:

- Variables Motivacionales: Variables motivacionales de elección de carrera: seguridad del trabajo, conciliación trabajo-familia, movilidad del trabajo, valor intrínseco de la carrera, influir en el futuro de los niños y niñas, contribución social, trabajar con niños y niñas, carrera de 2da opción, habilidad percibida, influencia de conocidos. Factores de percepción: carrera o profesión exigente, estatus social, salario, disuasión social y satisfacción de la elección.

- Tres tipos de motivaciones: extrínseca, intrínseca, altruista.

- Variables Evolutivas: Interés generativo, resolución de identidad (resolución de identidad adulta, resolución de identidad societal, resolución de identidad global), identidad ocupacional, exploración ocupacional, compromiso ocupacional.

2.4. Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se ha realizado en el siguiente orden: (a) Análisis de consistencia interna de cada factor, a partir del coeficiente de Alpha de Cronbach con el programa estadístico SPSS 21; (b) Análisis de estadísticos descriptivos generales de media y desviación estándar; (c) Análisis correlacionales entre todas las variables dependientes, describiendo las correlaciones bivariadas entre todas las variables dependientes identificadas y (d) Análisis diferenciales.

3. Resultados

3.1. Resultados descriptivos de las variables estudiadas

- Índices de fiabilidad de cada subescala

La tabla 8, muestra los resultados obtenidos, a partir de los estadísticos de fiabilidad (alfa de Cronbach) relacionados con las variables motivacionales que se han considerado para la medición de los diferentes factores, tanto motivacionales y de percepciones, los mismos que ponen de manifiesto el constructo y su validez en relación al instrumento utilizado para la recolección de los datos mostrados en el presente trabajo. Se han obtenido valores superiores a .600; destacando la subescala: *Disuasión Social* con valor alto de confiabilidad (alfa igual a .701).

Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad de los factores de percepción y motivacionales

Variables incluidas para la medición de los factores de motivación	Alfa de Cronbach
Seguridad en el trabajo	.608
Conciliación trabajo familia	.629
Movilidad trabajo	.641
Valor intrínseco carrera	.622
Influencia en niños y adolescentes	.624
Contribución social	.625
Trabajo con niños y adolescentes	.611
Habilidad percibida	.625
Carrera de segunda opción	.681
Experiencias previas	.635
Influencias conocidos	.602
Variables incluidas para la medición de los factores de percepción	Alfa de Cronbach
Carrera o profesión exigente	.634
Estatus social	.623
Salario	.631
Disuasión social	.701
Satisfacción de la elección	.635

- Motivaciones: Medias y DT en cada una de las subescalas

La tabla 9, muestra las diferentes medias de los puntajes obtenidos en cada uno de los factores considerados en la Escala FIT-Choice, al momento de elegir la carrera docente en educación inicial en una institución formadora en Perú. Entre los factores motivacionales, destacan el trabajo con niños y adolescentes (4.68), la contribución social (4.63) e influir en el futuro de los niños y niñas (4.63). Entre los factores de percepción destaca en primer lugar la satisfacción de la elección de la carrera (4.66) y en segundo lugar la carrera como profesión exigente (4.28).

Tabla 9. Medias de puntajes observados en factores motivacionales y factores de percepción de los estudiantes encuestados

Factores motivacionales	Media*	Desviación Típica
Seguridad en el trabajo	3.83	.71
Conciliación trabajo familia	3.14	.65
Movilidad trabajo	3.30	.80
Valor intrínseco carrera	4.54	.49
Influencia en niños y adolescentes	4.63	.53
Contribución social	4.63	.50
Trabajo con niños y adolescentes	4.68	.52
Habilidad percibida	4.45	.53
Carrera de segunda opción	1.95	.82
Experiencias previas	4.30	.71
Influencias de conocidos	3.71	1.03
Factores de percepción	Media*	Desviación Típica
Carrera o profesión exigente	4.28	.61
Estatus social	3.15	.86
Salario	2.30	1.01
Disuasión social	3.45	1.03
Satisfacción de la elección	4.66	.71

Nota: Se consideró una escala del 1 al 5 para el cálculo de la media en cada uno de los factores, siendo 1 *Totalmente en desacuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*.

La tabla 10, muestra las diferentes medias de los puntajes obtenidos para los tres tipos de motivaciones: motivación extrínseca, motivación intrínseca y motivación altruista, al momento de elegir la carrera docente en educación inicial en instituciones formadoras en el Perú. Entre los factores motivacionales, destaca la motivación altruista (4.65) con el puntaje más alto, seguida de la motivación intrínseca (4.54) y la motivación extrínseca (3.43) con el valor más bajo en relación a las dos anteriores.

Tabla 10. Medias de puntajes observados en factores motivacionales y factores de percepción de los estudiantes encuestados

Tipo de motivación	Media	Desviación Típica
Motivación extrínseca	3.43	.55
Motivación intrínseca	4.54	.49
Motivación altruista	4.65	.41

- Interés generativo: Media y DT en los ítems del cuestionario y en la escala general

La tabla 11, muestra la media de los puntajes obtenidos en los ítems relacionados al interés generativo en la Escala LG (2.17) con una desviación típica (.35).

Tabla 11. Medias de puntajes observados en la Escala Loyola

Escala LG	Media	Desviación Típica
Interés generativo	2.17	.35

- Resolución Identidad: Media y DT en los ítems del cuestionario y en las tres escalas de identidad

La tabla 12, muestra la media de los puntajes obtenidos en las escalas de identidad, destacando la resolución de la identidad adulta (2.70) con una desviación típica (.73), lo que significa que tiene una buena dispersión.

Tabla 12. Medias de puntajes observados en las escalas de identidad

Escala RI	Media	Desviación Típica
Resolución identidad adulta	2,70	,73
Resolución identidad societal	2,53	,93
Resolución identidad total	2,61	,71

- Identidad ocupacional: Media y DT en los ítems del cuestionario y en las subescalas de compromiso y exploración ocupacionales

La tabla 13, muestra las diferentes medias de los puntajes obtenidos para las subescalas de compromiso y exploración ocupacionales, al momento de elegir la carrera docente en educación inicial en instituciones formadoras en el Perú. Entre las subescalas de identidad ocupacional, destaca el compromiso ocupacional (2.72) con una desviación típica (.52), lo que significa que tiene una dispersión aceptable.

Tabla 13. Medias de puntajes observados en las subescalas de compromiso y exploración ocupacionales

CIO	Media	Desviación Típica
Compromiso ocupacional	2,72	,41
Exploración ocupacional	1,71	,52

3.2. Resultados de las correlaciones entre las variables dependientes

A continuación se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson de las variables dependientes consideradas en el estudio (Tabla 14).

Para determinar las relaciones entre el interés generativo, motivación extrínseca, motivación intrínseca, motivación altruista, resolución de la identidad adulta, resolución de la identidad societal, el compromiso ocupacional y la exploración ocupacional de las estudiantes de educación inicial, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre todas las variables motivacionales y evolutivas estudiadas.

De los resultados obtenidos se destaca que hay una relación directa y muy significativa, pero media entre el interés generativo y la motivación intrínseca y altruista ($r = .36$ y $.34$; $p < .01$), significa que a mayor *Interés generativo* se tendrá una mayor *motivación intrínseca* y una mayor *motivación altruista*.

Así mismo, el interés generativo respecto a la resolución de la identidad adulta, societal y global tiene una correlación directa muy significativa pero media ($r = .37$; $.22$ y $.33$; $p < .01$). Y el interés generativo respecto al compromiso ocupacional correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .48$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, muy significativa pero media ($r = -.23$; $p < .01$).

La motivación intrínseca respecto al interés generativo y la motivación altruista tiene una relación directa y muy significativa, pero media ($r = .36$ y $.49$; $p < .01$). Además, la motivación intrínseca respecto a la resolución de la identidad adulta, societal y global tiene una correlación directa muy significativa pero media ($r = .24$; $.31$ y $.32$; $p < .01$). Y la motivación intrínseca respecto al compromiso ocupacional correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .37$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, muy significativa pero media ($r = -.33$; $p < .01$).

La motivación altruista respecto al interés generativo y la motivación intrínseca tiene una relación directa y muy significativa, pero media ($r = .34$ y $.49$; $p < .01$). Además, la motivación altruista respecto al compromiso ocupacional correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .23$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, muy significativa pero media ($r = -.20$; $p < .01$).

La resolución de la identidad adulta tiene una correlación positiva media con el interés generativo ($r = .37$; $p < .01$). Esta relación va en la línea de la hipótesis establecida. Y la resolución de la identidad adulta respecto al compromiso ocupacional correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .27$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, significativa pero media ($r = -.15$; $p < .01$).

La resolución de la identidad societal tiene una correlación positiva media muy significativa con el interés generativo y con la motivación intrínseca ($r = .22$ y $.31$; $p < .01$). Y la resolución de la identidad adulta respecto al compromiso ocupacional correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .38$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, significativa pero media ($r = -.18$; $p < .01$).

El compromiso ocupacional tiene una correlación positiva media muy significativa con el interés generativo, con la motivación intrínseca y la motivación altruista ($r = .48$; $.37$ y $.23$; $p < .01$). Además, el compromiso ocupacional respecto a la resolución de la identidad adulta y

societal correlacionan de manera directa, muy significativa pero media ($r = .27$ y $.37$; $p < .01$) y con la exploración ocupacional correlacionan de manera inversa, significativa pero media ($r = -.18$; $p < .01$).

La exploración ocupacional tiene una correlación inversa media muy significativa con el interés generativo, con la motivación intrínseca y la motivación altruista ($r = -.23$; $-.33$ y $-.20$; $p < .01$). Asimismo, la exploración ocupacional respecto a la resolución de la identidad adulta y societal correlacionan de manera inversa, muy significativa pero media ($r = -.15$ y $-.16$; $p < .01$) y con el compromiso ocupacional correlacionan de manera inversa, significativa pero media ($r = -.18$; $p < .01$).

Tabla 14. Correlaciones

		Interés generativo	Motivación extrínseca (utilidad personal)	Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	Motivación altruista (utilidad social)	Resolución identidad adulta	Resolución identidad societal	Resolución identidad total	Compromiso ocupacional	Exploración ocupacional
Interés generativo	Correlación de Pearson	1	-.02	.36**	.34**	.37**	.22**	.33**	.48**	-.23**
	Sig. (bilateral)		.76	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Motivación extrínseca (utilidad personal)	Correlación de Pearson	-.023	1	.19**	.17*	.05	.18*	.15*	.13	-.07
	Sig. (bilateral)	.76		.01	.02	.47	.01	.05	.08	.37
Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	Correlación de Pearson	.36**	.19**	1	.49**	.24**	.31**	.32**	.37**	-.33**
	Sig. (bilateral)	.00	.01		.00	.00	.00	.00	.00	.00
Motivación altruista (utilidad social)	Correlación de Pearson	.34**	.17*	.49**	1	.08	.09	.10	.23**	-.20**
	Sig. (bilateral)	.00	.02	.00		.27	.21	.17	.00	.01
Resolución identidad adulta	Correlación de Pearson	.37**	.053	.24**	.08	1	.47**	.82**	.27**	-.15*
	Sig. (bilateral)	.00	.47	.00	.27		.00	.00	.00	.04
Resolución identidad societal	Correlación de Pearson	.22**	.18*	.31**	.09	.47**	1	.89**	.38**	-.16*
	Sig. (bilateral)	.03	.01	.00	.21	.00		.00	.00	.03
Resolución identidad total	Correlación de Pearson	.33**	.15*	.32**	.10	.82**	.89**	1	.38**	-.18*
	Sig. (bilateral)	.00	.05	.00	.17	.00	.00		.00	.01
Compromiso ocupacional	Correlación de Pearson	.48**	.13	.37**	.23**	.27**	.38**	.38**	1	-.18*
	Sig. (bilateral)	.00	.08	.00	.00	.00	.00	.00		.01
Exploración ocupacional	Correlación de Pearson	-.23**	-.065	-.33**	-.20**	-.15*	-.16*	-.18*	-.18*	1
	Sig. (bilateral)	.00	.37	.00	.01	.04	.03	.01	.01	
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

3.3. Resultados de análisis diferenciales

A continuación, se muestran los resultados de los análisis diferenciales (análisis de varianza) sobre las diferencias entre medias de las variables de motivación y evolutivas: análisis de varianza univariado sobre cada variable dependiente, las tres motivaciones para la elección de la carrera y las variables evolutivas, en función

- Análisis de varianza entre motivaciones y variables evolutivas en función de grupos de edad

No existen diferencias en los tres tipos de motivación y variables evolutivas entre jóvenes y adultos en el estudio de la docencia. Al no encontrarse diferencias significativas entre las medidas de tendencia central de los grupos de edad, se afirma que esta motivación es percibida por igual en ambos grupos de edad, así como el interés generativo, el compromiso ocupacional y la exploración ocupacional.

Sin embargo, en este análisis se han encontrado marcadas diferencias sobre los factores de percepción entre los resultados obtenidos según los grupos de edad; jóvenes y adultas. Al respecto de la habilidad percibida, las adultas muestran una percepción mayor que las jóvenes (adultas=4.57, jóvenes=4.39, $p=0.02$). Con respecto a la disuasión social, las jóvenes muestran una percepción mayor que las adultas (jóvenes=3.61 adultas=3.16, $p=0.00$) entre los jóvenes y adultas. Finalmente, sobre la resolución de la identidad adulta y societal, las adultas muestran una percepción mayor que las jóvenes que se traduce en la resolución de la identidad global (adultas=2.94, jóvenes=2.43, $p=0.00$).

Tabla 15. Análisis diferenciales en función de los grupos de edad

VARIABLES	JÓVENES	ADULTAS	F	p
Seguridad en el trabajo	3.85	3.80	0.28	0.60
Conciliación trabajo familia	3.13	3.16	0.09	0.76
Movilidad trabajo	3.38	3.16	3.03	0.08
Valor intrínseco carrera	4.51	4.61	1.88	0.17
Influencia en niños y adolescentes	4.64	4.60	0.15	0.69
Contribución social	4.62	4.66	0.40	0.53
Trabajo con niños y adolescentes	4.64	4.75	2.22	0.14
Habilidad percibida	4.39	4.57	5.36	0.02
Carrera de segunda opción	1.95	1.94	0.01	0.92
Experiencias previas	4.29	4.34	0.22	0.64
Influencias conocidos	3.71	3.72	0.01	0.91
Carrera exigente	4.24	4.35	1.58	0.21
Estatus social	3.17	3.10	0.24	0.63
Salario	2.36	2.19	1.11	0.29
Disuasión social	3.61	3.16	8.57	0.00
Satisfacción de la elección	4.66	4.67	0.01	0.92
Motivación extrínseca (utilidad personal)	3.45	3.37	0.90	0.34
Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	4.51	4.61	1.88	0.17
Motivación altruista (utilidad social)	4.63	4.67	0.50	0.48
Interés generativo	2.16	2.19	0.27	0.61
Resolución identidad adulta	2.50	3.06	29.59	0.00
Resolución identidad societal	2.37	2.82	10.65	0.00

Resolución identidad total	2.43	2.94	24.49	0.00
Compromiso ocupacional	2.70	2.77	1.53	0.22
Exploración ocupacional	1.68	1.77	1.26	0.26

- Análisis de varianza entre motivaciones y variables evolutivas en función de la condición del estudiante (primeros y últimos ciclos de estudios).

Existen marcadas diferencias entre los resultados obtenidos según los grupos de condición de estudiante; primeros ciclos y últimos ciclos. Estas diferencias se dan en:

a. Al respecto de la motivación extrínseca, las estudiantes de primeros ciclos muestran una motivación mayor que las estudiantes de los últimos ciclos, tanto para conciliación trabajo familia (1°ciclos=3.25, últimos ciclos=3.00, $p=0.01$), como para movilidad del trabajo (1°ciclos=3.40, últimos ciclos=3.16, $p=0.04$).

b. Al respecto de la motivación altruista, las estudiantes de primeros ciclos muestran una motivación mayor que las estudiantes de los últimos ciclos, tanto para influencia en niños y adolescentes, (1°ciclos=4.69, últimos ciclos=4.53, $p=0.04$), como para el trabajo con niños adolescentes (1°ciclos=4.75, últimos ciclos=4.58, $p=0.03$).

c. Al respecto de los factores de percepción, las estudiantes de primeros ciclos muestran una percepción mayor que las estudiantes de los últimos ciclos, tanto para estatus social, (1°ciclos=3.33, últimos ciclos=2.89, $p=0.00$), como para salario (1°ciclos=2.47, últimos ciclos=2.06, $p=0.01$).

Finalmente, sobre de la resolución de la identidad adulta, las estudiantes de primeros ciclos muestran una resolución menor que las estudiantes de los últimos ciclos (1°ciclos=2.60, últimos ciclos=2.84, $p=0.03$).

Tabla 16. Análisis diferenciales en función de la condición del estudiante (primeros y últimos ciclos de estudios).

VARIABLES	primeros ciclos	últimos ciclos	F	p
Seguridad en el trabajo	3.87	3.78	0.63	0.43
Conciliación trabajo familia	3.25	3.00	6.75	0.01
Movilidad del trabajo	3.40	3.16	4.35	0.04
Valor intrínseco carrera	4.58	4.49	1.74	0.19
Influencia en niños y adolescentes	4.69	4.53	4.28	0.04
Contribución social	4.63	4.63	0.00	1.00
Trabajo con niños y adolescentes	4.75	4.58	4.76	0.03
Habilidad percibida	4.44	4.47	0.19	0.66
Carrera de segunda opción	1.94	1.96	0.04	0.85
Experiencias previas	4.28	4.34	0.28	0.60
Influencias conocidos	3.72	3.71	0.00	0.96
Carrera exigente	4.22	4.35	2.07	0.15

Estatus social	3.33	2.89	12.88	0.00
Salario	2.47	2.06	7.67	0.01
Disuasión social	3.37	3.55	1.38	0.24
Satisfacción de la elección	4.73	4.57	2.48	0.12
Motivación extrínseca (utilidad personal)	3.51	3.32	5.62	0.02
Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	4.58	4.49	1.74	0.19
Motivación altruista (utilidad social)	4.69	4.58	3.22	0.07
Interés generativo	2.16	2.19	0.28	0.60
Resolución identidad adulta	2.60	2.84	4.93	0.03
Resolución identidad societal	2.46	2.62	1.52	0.22
Resolución identidad total	2.53	2.73	3.76	0.05
Compromiso ocupacional	2.73	2.71	0.11	0.74
Exploración ocupacional	1.67	1.76	1.42	0.23

- Análisis de varianza entre motivaciones y variables evolutivas en función de estudios de los padres

No existe diferencia en las motivaciones (extrínseca, intrínseca y altruista) de las estudiantes de educación inicial según el estudio de los padres. Al no encontrarse diferencias significativas entre las medidas de tendencia central en función de estudios de los padres, se afirma que esta motivación es percibida por igual en ambos, en función de los estudios de los padres. Tampoco existen diferencias en el interés generativo, ni en la resolución de la identidad.

Sin embargo, al respecto de la exploración ocupacional, si se observan diferencias entre las estudiantes, en función del estudio de los padres, en relación a la conducta dirigida a obtener información sobre uno mismo o sobre el entorno (primaria=1.83, secundaria=1.78, superior=1.58, $p=0.02$).

Tabla 17. Análisis diferenciales en función del estudio de los padres

VARIABLES	Primaria	Secundaria	Superior	F	p
Seguridad en el trabajo	3.68	3.76	3.97	2.30	0.10
Conciliación trabajo familia	2.96	3.15	3.19	0.95	0.39
Movilidad trabajo	3.16	3.28	3.36	0.57	0.57
Valor intrínseco carrera	4.58	4.50	4.59	0.72	0.49
Influencia en niños y adolescentes	4.71	4.64	4.59	0.45	0.64
Contribución social	4.74	4.59	4.66	0.90	0.41
Trabajo con niños y adolescentes	4.63	4.67	4.70	0.17	0.84
Habilidad percibida	4.61	4.40	4.49	1.39	0.25
Carrera de segunda opción	2.12	1.95	1.90	0.58	0.56
Experiencias previas	4.50	4.29	4.27	0.84	0.44

Influencias conocidos	4.08	3.61	3.75	1.75	0.18
Carrera exigente	4.30	4.20	4.38	1.85	0.16
Estatus social	3.23	3.13	3.14	0.10	0.91
Salario	2.45	2.24	2.33	0.39	0.68
Disuasión social	3.24	3.43	3.52	0.59	0.56
satisfacción de la elección	4.84	4.58	4.73	1.61	0.20
Motivación extrínseca (utilidad personal)	3.27	3.39	3.51	1.75	0.18
Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	4.58	4.50	4.59	0.72	0.49
Motivación altruista (utilidad social)	4.69	4.63	4.65	0.18	0.83
Interés generativo	2.19	2.14	2.21	0.89	0.41
Resolución identidad adulta	2.91	2.65	2.71	1.05	0.35
Resolución identidad societal	2.81	2.46	2.54	1.13	0.33
Resolución identidad total	2.86	2.55	2.62	1.48	0.23
Compromiso ocupacional	2.80	2.69	2.75	0.80	0.45
Exploración ocupacional	1.83	1.78	1.58	3.83	0.02

- Análisis de varianza entre motivaciones y variables evolutivas en función al tipo de gestión

Existen marcadas diferencias entre los resultados obtenidos según los grupos de tipo de gestión; pública y privada. Estas diferencias se dan en:

a. Al respecto de la motivación extrínseca, las estudiantes de institutos públicos muestran una mayor movilidad del trabajo que las estudiantes de institutos privados, (públicos=3.43, privados =3.17, $p=0.03$).

b. Al respecto de la motivación intrínseca, las estudiantes de institutos privados muestran un mayor valor intrínseco de la carrera que las estudiantes de institutos públicos, (públicos=4.45, privados =4.64, $p=0.01$).

c. Al respecto de las influencias sociales, las estudiantes de institutos privados muestran mayor influencia de experiencias previas que las estudiantes de institutos públicos, (públicos=4.20, privados =4.41, $p=0.04$), así como, mayor influencia de conocidos, (públicos=3.55, privados =3.87, $p=0.03$).

d. Las estudiantes de institutos públicos muestran mayor disuasión social que las estudiantes de institutos privados, (públicos=3.60, privados =3.29, $p=0.04$).

e. Las estudiantes de institutos públicos muestran menor interés generativo que las estudiantes de institutos privados, (públicos=2.12, privados =2.23, $p=0.04$).

Sobre de la resolución de la identidad adulta, societal y global, las estudiantes de institutos públicos muestran una resolución mayor que las estudiantes de institutos privados (públicos=2.42, privados =2.80, $p=0.00$).

Finalmente, las estudiantes de institutos públicos muestran menor compromiso ocupacional que las estudiantes de institutos privados, (públicos=2.64, privados =2.80, $p=0.01$).

Tabla 17. Análisis diferenciales en función al tipo de gestión

Variables	Pública	Privada	F	p
Seguridad en el trabajo	3.86	3.81	0.26	0.61
Conciliación trabajo familia	3.17	3.12	0.39	0.53
Movilidad del trabajo	3.43	3.17	4.88	0.03
Valor intrínseco carrera	4.45	4.64	7.35	0.01
Influencia en niños y adolescentes	4.65	4.61	0.26	0.61
Contribución social	4.67	4.59	1.13	0.29
Trabajo con niños y adolescentes	4.61	4.74	2.95	0.09
Habilidad percibida	4.33	4.57	9.97	0.00
Carrera de segunda opción	2.03	1.87	1.95	0.16
Experiencias previas	4.20	4.41	4.08	0.04
Influencias conocidos	3.55	3.87	4.51	0.03
Carrera exigente	4.30	4.26	0.18	0.67
Estatus social	3.18	3.12	0.23	0.63
Salario	2.33	2.27	0.16	0.69
Disuasión social	3.60	3.29	4.25	0.04
satisfacción de la elección	4.58	4.75	2.62	0.11
Motivación extrínseca (utilidad personal)	3.49	3.37	2.34	0.13
Motivación intrínseca (valor intrínseco carrera)	4.45	4.64	7.35	0.01
Motivación altruista (utilidad social)	4.64	4.65	0.00	0.95
Interés generativo	2.12	2.23	4.43	0.04
Resolución identidad adulta	2.50	2.89	14.44	0.00
Resolución identidad societal	2.34	2.71	7.37	0.01
Resolución identidad total	2.42	2.80	13.99	0.00
Compromiso ocupacional	2.64	2.80	7.57	0.01
Exploración ocupacional	1.70	1.71	0.01	0.90

4. Discusión y conclusiones

4.1. Discusión

Devolverle el prestigio a la profesión docente, sigue siendo una deuda pendiente con los maestros, con los estudiantes y con la sociedad en general, por lo tanto, es clave afirmar el carácter profesional de la docencia, del que depende no solo su calidad, sino también el reconocimiento social del maestro (Guadalupe, 2018).

Esta investigación, desde el marco teórico de los factores motivacionales, de percepción y los aspectos evolutivos al elegir la carrera docente en educación inicial, se ha centrado en identificar los factores que motivan la elección de la carrera docente, así como la percepción que tienen las estudiantes sobre la carrera. Además, identificar las relaciones entre los tipos de motivaciones y las variables sociodemográficas de edad, condición del estudiante y estudios de los padres, así como a la variable organizacional de tipo de gestión del centro educativo, y analizar las relaciones entre los factores motivacionales y los aspectos evolutivos.

El análisis de fiabilidad para la *Escala FIT-choice*, fueron adecuados poniendo de manifiesto el constructo y validez en relación al instrumento utilizado para la recolección de los datos mostrados en el presente trabajo, obteniendo valores superiores a .600.

En relación a las hipótesis formuladas: H1: la elección de la carrera docente en educación inicial está vinculada a factores motivacionales de tipo altruista e intrínseco, se han identificado los factores motivacionales que presentaron mayor valoración entre los estudiantes encuestados, destacando en primer lugar el trabajo con niños y niñas, seguida de la contribución social y la influencia en su futuro, todos ellos factores de motivación altruista; en segundo lugar, el valor intrínseco de la carrera como motivación intrínseca; por lo tanto esta hipótesis queda aceptada y respaldada por otros estudios como el de (Ariza, Sánchez y Pontes, 2011) que afirman en términos del desarrollo de la identidad profesional, que los resultados serán tanto más prometedores cuanto más se centren en motivaciones de naturaleza intrínseca y altruista, lo cual podría traducirse en beneficios tangibles y en una mayor probabilidad de estar comprometido con la profesión. En otro estudio, se reafirma que los factores motivacionales predominantes en los futuros docentes se enmarcan en argumentos de tipo intrínsecos y altruistas (Said-Hung, Gratacós y Valencia, 2017).

Con respecto a la segunda hipótesis, H2: la elección de la carrera docente en educación inicial tiene una vinculación positiva con los factores de percepción (exigencia de la profesión y la satisfacción de la elección de la carrera), los resultados demuestran que los factores de percepción con mayor valoración son, en primer lugar la satisfacción de la elección de la carrera y la exigencia de la profesión; por lo tanto, esta hipótesis queda aceptada y respaldada con el

estudio realizado sobre las motivaciones en la elección de ser maestro (Gratacós, 2014), en el que, se ratifica la existencia de otra serie de motivos asociados a los primeros, estos son los factores de percepción, tales como el nivel de satisfacción de la elección, el estatus social, el salario, entre otros.

Con respecto a la tercera hipótesis, H3: la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada al interés generativo, de tal manera que a mayor interés generativo, mayor motivación de tipo altruista y menor motivación extrínseca. De los resultados obtenidos se destaca que hay una relación directa y muy significativa, pero media entre el interés generativo y la motivación intrínseca y altruista, es decir, que a mayor interés generativo se tendrá una mayor motivación intrínseca y una mayor motivación altruista. Situación que no se observa con la motivación extrínseca. En tal sentido, esta hipótesis queda aceptada y respaldada, por estudios realizados, en los que se afirma que, el ajuste en roles laborales se vincula con dimensiones generativas, de modo que la generatividad social se relacionaría con la satisfacción laboral y el éxito subjetivo en la carrera (Clark y Arnold, 2008). Además, el desarrollo generativo podría tener más peso en la predicción del bienestar laboral de los profesores que aspectos del rol tradicionalmente estudiados por la psicología organizacional (Zacarés et al., 2002). Otro estudio sobre generatividad, explica la adaptación a roles concretos y cómo esta llega a expresarse bajo circunstancias inherentes a ciertas profesiones, llamadas “profesiones generativas” (Zacarés y Serra, 2011), una de estas profesiones es la carrera docente. Por lo tanto, la generatividad, resulta clave en situaciones en la que uno está llamado a ser responsable de otros, directa o indirectamente y en relación a la elección de profesiones como la de ser “profesor” o “docente” que ofrece un rol intrínsecamente generativo.

Con respecto a la cuarta hipótesis, H4: la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la resolución de la Etapa de Identidad por lo que se esperaría que una resolución más madura de identidad se asocia a una mayor motivación de tipo intrínseco y a una menor motivación extrínseca. Los resultados demuestran que la resolución de la identidad adulta tiene una correlación positiva media con el interés generativo. Esta relación va en la línea de la hipótesis establecida. Así mismo, la resolución de la identidad societal tiene una correlación positiva media muy significativa con el interés generativo y con la motivación intrínseca. Siguiendo a Erikson, la identidad construida frente a la identidad otorgada, es la suma de todas las identificaciones sucesivas de los primeros años y es un producto único de la crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia. Ese sentimiento de ‘saber adónde va uno’, y una seguridad interior del reconocimiento anticipado de aquellos significativos para uno (Erikson,

1971), ese bienestar social que motiva la elección de una profesión que le dará propósito a la propia vida. Para Marcia (1993), la identidad es “una organización dinámica, interna y autoconstruida de los impulsos, habilidades, creencias e historia personal”, es de suponer que la historia personal seguirá construyéndose en función a sus motivaciones y compromisos asumidos, esa dirección en el ámbito profesional, que motivará la elección de una determinada profesión, a partir de cómo se ha construido la identidad. En resumen, la identidad queda expresada en nuestros compromisos, desde dos perspectivas, una objetiva, relacionada a las actividades en las que el individuo está más implicado, y otra, subjetiva, relacionada a su compromiso con lo que más le preocupa o que da más valor (Zacarés, 2011).

Con respecto a la quinta hipótesis, H5: la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la identidad ocupacional, de tal modo que a mayor compromiso de identidad ocupacional mayor motivación de tipo intrínseco. De los resultados obtenidos, el compromiso ocupacional tiene una correlación positiva media muy significativa con el interés generativo, con la motivación intrínseca y la motivación altruista, por lo tanto, esta hipótesis queda aceptada y respaldada. Entonces, el logro de identidad sería el estatus más maduro (Ruiz, 2014) significa que el adolescente ha concluido un período de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables y firmes (Zacarés et al., 2009) y al sentirse más seguros de sí mismos es de suponer que tendrán mayor autonomía para elegir una profesión.

Más allá de las hipótesis planteadas, en este estudio se han hallado además, otros resultados de los análisis diferenciales de las variables de motivación y evolutivas en función de grupo de edad, condición del estudiante (primeros y últimos ciclos de estudios), estudios de los padres y en tipo de gestión (pública o privada).

De estos resultados destacan, marcadas diferencias sobre los factores de percepción entre los resultados obtenidos según los grupos de edad; jóvenes y adultas. De modo que, respecto a la habilidad percibida y a la resolución de la identidad adulta y societal, las adultas muestran una percepción mayor que las jóvenes, por el contrario, sobre la disuasión social, las jóvenes muestran una percepción mayor que las adultas. Sobre la condición del estudiante (primeros y últimos ciclos de estudios), se destaca que las estudiantes de los primeros ciclos muestran una mayor motivación altruista que las estudiantes de los últimos ciclos, por el contrario, sobre la resolución de la identidad adulta, las adultas presentan una mayor resolución que las jóvenes. En el análisis en función de los estudios de los padres, al respecto de la exploración ocupacional, si se observan diferencias entre las estudiantes, en relación a la conducta dirigida a obtener información sobre uno mismo o sobre el entorno (primaria=1.83, secundaria=1.78, superior= 1.58, $p=0.02$). Finalmente, sobre el tipo de gestión, existen

marcadas diferencias entre los resultados obtenidos según los grupos de tipo de gestión; pública y privada, en las motivaciones (extrínseca, intrínseca), en las influencias sociales, mayor influencia de conocidos, disuasión social, interés generativo y resolución de la identidad. Situación que motiva un estudio y análisis posterior.

Así pues, el presente estudio contribuye al conocimiento existente en varios sentidos. En primer lugar, que el factor predominante en la elección de la carrera docente en el nivel inicial es el de tipo altruista, con valor intrínseco de la carrera e interés generativo, vinculada a la resolución de la identidad e identidad ocupacional. Si se pretende mejorar la calidad educativa en el Perú, deberían tenerse en cuenta las principales motivaciones y percepciones de maestros y futuros maestros para la implementación de políticas educativas (Gratacós, 2014) que revaloren la carrera en relación a su prestigio y remuneración (Lagares, 2010), pues el compromiso y realización del docentes estaría muy ligado a la calidad de las motivaciones, que actualmente no pueden ser satisfechas en el contexto laboral (Gratacós, 2014).

Si lo que se pretende es atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente, a través de incentivos acordes con su condición de profesionales y especialistas, así como, como brindar a los profesores un adecuado desarrollo profesional y adecuadas condiciones laborales (salariales), en términos de trabajo decente (OIT, 2010). Deberían tenerse en cuenta los factores motivacionales y de percepción, así como las variables evolutivas: interés generativo, resolución de la etapa de la identidad y la identidad ocupacional que estos demandan.

4.2. Conclusiones

El presente estudio se suma a otras investigaciones de factores motivacionales y de percepción en la elección de la carrera docente, y los datos permiten confirmar las hipótesis, expuestas a nivel de Perú en este estudio; en otros autores (Gratacós, López, 2016) y Gratacós (2014), tanto a nivel de Latinoamérica e internacional, en relación al tipo de motivaciones que influyen en la elección de la carrera docente, predominando los de tipo altruista e intrínseco, más que los de carácter personal. Esto nos sitúa en un contexto donde la promoción de políticas docentes debe enfocarse en la búsqueda de mecanismos que revaloren la carrera docente en función del rol que les compete en el logro de aprendizajes de los estudiantes, así, reconocer socialmente la carrera para hacerla más atractiva en los estudiantes destacados.

Además, se concluye que, la elección de la carrera docente en educación inicial tiene una vinculación positiva con los factores de percepción (exigencia de la profesión y la satisfacción de la elección de la carrera).

Asimismo, la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada al interés generativo, de tal manera que a mayor interés generativo, mayor motivación de tipo altruista y menor motivación extrínseca.

Continuando, la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la resolución de la Etapa de Identidad por lo que se esperaría que una resolución más madura de identidad se asocia a una mayor motivación de tipo intrínseco y a una menor motivación extrínseca.

Finalmente, la elección de la carrera docente de educación inicial está vinculada a la identidad ocupacional, de tal modo que a mayor compromiso de identidad ocupacional mayor motivación de tipo intrínseco.

5. Referencias bibliográficas

- Arnett, J. J. (1998). Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, 41, 295-315
- Arnett, J. J. (2000a). High hopes in a grim world. Emerging adults' views of their futures and "Generation X". *Youth & Society*, 31 (3), 267-286.
- Arnett, J. J. (2000b). Emerging adulthood. A Theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469 – 480.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), 111-123.
- Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties. *Nueva York: Oxford University Press*.
- Ariza, L., Sánchez, F. y Paredes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. Una aproximación a partir de la opinión del futuro profesorado de humanidades y ciencias sociales. *Profesorado*, 15 (1), 241-262.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (5), 611-626.
- Bosma, H. A. (1985). Identity development in adolescence: Coping with commitments. Groningen, Países Bajos: University of Groningen Press.
- (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity Formation (Advances in Adolescent Development)* (pp. 91-121). Newbury Park, California: Sage.
- Cabrol, M. y Székely (2012). *Educación para la transformación*. BID
- Chong, S., y Low, F. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, pp. 59–72.
- Clark, M. & Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 473-484.
- Consejo Nacional de Educación (2005). *Proyecto Educativo Nacional*. Perú.

- Côté, J. E. y Levine, Ch. G. (2015). Identity formation, youth, and development. A simplified approach. New York: Psychology Press
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC.: BID.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Nueva York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). Psychosocial identity. En *Encyclopedia of Social Sciences* (pp.61-65). Nueva York: Crowell-Collier.
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. B. Aires: Paidós. (Or.1968).
- Erikson, E.H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: S.XXI.
- Espinoza, E., Espezua, L. y Choque, R. (2016). ¿Qué significa ser maestro en el Perú? *Documento de Discusión, Lima*.
- Eteläpelto, A. (2007). Work identity and subjectivity in the cross-currents of structure and agency. En A. Eteläpelto, K. Collin y J. Saarinen (Eds.), *Work, learning and identity* (pp. 90–142). Helsinki: WSOY.
- Gratacós, G. (2014). Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro. *Universitat Internacional de Catalunya*.
- Gratacós, G. y López, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación, Madrid, 372*, pp. 87–105.
- Guadalupe, C. (6 julio, 2018). La docencia como profesión. *El Peruano*. Recuperado de <https://elperuano.pe/noticia-la-docencia-como-profesion-67951.aspx>
- Jensen, L. A., Arnett, J. J. y McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In S. J. Schwartz et al. (eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 285- 301). Springer Science Business Media.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

- Lagares, S. (2010). *Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Luyckx, K.; Goossens, L.; Soenens, B. y Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29 (3), 361-378.
- Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En J.E.Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L.Orlofski, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- McAdams, D. P. (1985). Power, intimacy and the life story. *Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1987). A life-story model of identity. In R. Hogan & W. Jones (Eds.). *Perspectives in personality*, 2, pp. 15-50. Greenwich, CT: JAI Press.
- McAdams, D. P. (1990). Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In A. J. Rabin, R.A. Zucker, R. A. Emmons, & S. Frank (Eds.), *Studying persons and lives*, pp. 148-200. New York: Springer
- McAdams, D. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its as-sessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015.
- McAdams, D. P., Hart, H. M. y Maruna, S. (1998). The anatomy of genera-tivity. En D. P. McAdams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). Washington, DC: American Psychological Asso-ciation.
- McAdams, D. P. y Logan, R. L. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin, D. P. McAdams y T. C. Kim (Eds.), *The generative society* (pp. 15-31). Washington: American Psychological Association Press.
- Meeus, W. H. J. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: Findings of a Dutch study. *Adolescence*, 28 (112), 809-819.

- Meeus, W. H. J. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (5), 570-598.
- Ministerio de educación. (2012) Ley de reforma magisterial. Perú.
- Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Javier Chambi: Un maestro con Vocación*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/spanish/reallives_23666.html
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), pp. 153-170.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). *Trabajo Decente y Juventud en América Latina*. Perú: Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Panorama de la Educación 2009*: Francia: Indicadores de la OCDE.
- Ruiz, J. (2014). La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria. *Alicante: 3 ciencias*.
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de la carrera de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), pp. 31-48.
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación, Madrid*, 348, pp. 465-488.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Serra, E. y Zacarés, J.J. (1991). A qué llamamos madurez. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(8), pp. 1-18.
- Sigüenza, J. (1997). *La Construcción de la Identidad en la Adolescencia: Un Estudio Transversal con Población Valenciana*. Tesis de licenciatura no publicada. Universitat de València.
- Torres, F. (2015). *Estatus adulto, consolidación de identidad, religiosidad y trascendencia como predictores del bienestar psicológico en la adultez emergente*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

- Van de Water, D. y McAdams, D. P. (1989). Generativity and Erikson's "belief in the species". *Journal of Research in Personality*, 23 pp.435-449
- Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood. En J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L. Orlofski (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp.42-68). N.Y.: Springer-Verlag.
- Zacarés, J. J. (1999) Proyecto docente, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia. Inédito.
- Zacarés, J.J. (2000). Identidad. En Serra, E. (Dir.) (2000). Master "Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia". Valencia: Universitat de València, Volumen V: Social, pp. 7- 41.
- Zacarés, J. J., Ruiz, J. M. & Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente & J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Badajoz: Psicoex
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), pp. 316-329.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), pp. 75-88.
- Zacarés, J.J., Iborra, A., 2015. Self and Identity Development during Adolescence across Cultures. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 21. Oxford: Elsevier, pp. 432-438.

6. Anexos

6.1. Carta de presentación del tutor



Valencia, 06 de agosto de 2018

ZACARÉS GONZÁLEZ JUAN JOSÉ, Dr. en Psicología, Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia (España) y Profesor/Tutor en el Máster en Psicología de la Educación y del Desarrollo Humano en Contextos Multiculturales”.

INFORMA, a quien pueda interesar,

- Que Doña *Irene del Pilar Romero Gonzáles* se encuentra realizando el Trabajo Final de dicho Máster, impartido en Lima por la Universidad de Valencia (España) en colaboración con el Instituto CREA (Perú).
- Que actuaré como Tutor/Asesor/Investigador en todo el proceso de elaboración del TFM de Doña Irene del Pilar Romero Gonzáles.
- Que dicho TFM pretende llevar a cabo una investigación en el contexto educativo de los estudiantes peruanos (concretamente limeños, estudiantes de educación superior).
- Que la investigación lleva por título *“Relación entre las motivaciones y aspectos evolutivos en jóvenes adultos estudiantes de la carrera de educación inicial en los institutos pedagógicos”*, y pretende estudiarse en institutos de educación superior de diferente condición administrativa (estatales y privados) y en los diferentes grados que componen la Educación Superior Pedagógica del Sistema Educativo Peruano.
- Que esta investigación se desarrollará en consonancia con los principios del Código Ético de la Universidad de Valencia y del Código Ético de la APA (American Psychological Association) en materia de investigación con seres humanos y de cara a preservar el carácter anónimo y confidencial de los datos recolectados.

Nuestra experiencia investigadora nos hace conscientes de las molestias que toda investigación supone para los alumnos que forman la muestra de estudio, pero también conocemos la importancia de acercarnos a los ambientes naturales para captar de manera más precisa los pensamientos, preocupaciones y estilo de vida de los estudiantes, información necesaria para encaminar proyectos de intervención cuando se hagan necesarios, siempre en favor de la promoción del bienestar subjetivo de los estudiantes.

Por todo ello, ruego a las autoridades educativas, tanto de la Administración central como de las instituciones superiores, tengan a bien facilitar en lo posible la tarea de recogida de datos en las instituciones de educación superior seleccionadas. Gracias de antemano por su valiosa colaboración.



Edo. Juan José Zacarés

6.2. Instrumentos aplicados en esta investigación

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA SOBRE LA ELECCIÓN DE CARRERA



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Entrevistador/a: _____ Fecha: ____/____/____

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Valencia y el Instituto Pedagógico CREA, estamos llevando a cabo una investigación sobre la relación entre las motivaciones y aspectos evolutivos en jóvenes adultos estudiantes de la carrera de educación inicial en los institutos pedagógicos. Para ello, necesitamos recoger algunos datos sobre los diversos aspectos que se plantean en el presente cuadernillo de cuestionarios. Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad posible. No hay aciertos ni errores, todas las respuestas son igualmente válidas, aunque puedes dejar en blanco alguna cuestión si así lo consideras oportuno. Toda la información que recojamos será tratada con absoluta confidencialidad, y utilizada únicamente para los fines de la investigación.

<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/> <i>(Marque con una cruz)</i>	He sido informado de los objetivos de esta investigación y de la forma que se tratará la información que proporcione en este cuestionario, y acepto participar voluntariamente en ella. En caso de haberlo necesitado, se me han contestado todas las dudas sobre este estudio.
---	---

Muchas gracias por tu valiosa colaboración.

A continuación encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer su opinión sobre los diversos factores motivacionales y aspectos evolutivos que les llevaron a elegir la carrera de educación inicial.

La encuesta tiene dos partes:

1. Factores Motivacionales y de percepción
2. Aspectos Evolutivos

Por favor lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de muchas personas que están contestando esta encuesta.

Edad Sexo F M IESP Público Privado

Nivel educativo de los padres Sin estudios Primaria Secundaria Superior

PARTE 1: FACTORES MOTIVACIONALES Y DE PERCEPCIÓN

Por favor responda las siguientes afirmaciones en una escala de 1 a 5, donde:

1. Totalmente en desacuerdo	4. De acuerdo
2. En desacuerdo	5. Totalmente de acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	

Encierre en un círculo la alternativa que más se parece a lo que usted piensa.

ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. La docencia me ofrecerá un trabajo estable					
2. Ser maestra me permitirá tener un sueldo fijo					
3. La docencia es un trabajo seguro					
4. El horario escolar me permitirá compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares					

1

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
5. Siendo docente tendré una jornada laboral corta					
6. Siendo docente tengo más vacaciones					
7. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares					
8. La titulación de docente tiene un reconocimiento en todas partes					
9. La docencia me permitirá elegir donde quiero vivir					
10. Me interesa la enseñanza					
11. Siempre he querido ser docente					
12. Me gusta enseñar					
13. La docencia es una profesión que te realiza					
14. La docencia me permitirá formar en valores a los niños y niñas					
15. La docencia me permitirá influir en los niños y niñas					
16. La docencia me permite dar un servicio a la sociedad					
17. Los docentes hacen una contribución valiosa a la sociedad					
18. Quiero trabajar en un entorno con niños y niñas					
19. Me gusta trabajar con niños y niñas					
20. Tengo cualidades para ser un buen docente					
21. Tengo buenas habilidades para enseñar					
22. No tenía claro que carrera estudiar					
23. No fui aceptada en la carrera de primera opción					
24. La carrera de educación era la última opción que tenía					
25. He tenido profesores que han sido buenos modelos					
26. He tenido experiencias de aprendizajes positivas					
27. Mis amigos/as piensan que debería ser docente					
28. Mi familia piensa que debo ser docente					
29. La docencia exige un alto nivel de conocimiento					
30. Los docentes tienen una fuerte carga laboral					
31. La docencia requiere un gran trabajo emocional					
32. La docencia es un trabajo exigente					
33. A los docentes se les percibe como verdaderos profesionales					
34. Los docentes se sienten valorados por la sociedad					
35. La profesión de docente está bien valorada por la sociedad					
36. Los docentes están bien pagados en general					
37. La profesión docente está bien remunerada					
38. Te animaron a elegir otras carreras antes que la de educación					
39. Te dijeron otras personas que ser docente no era buena elección					
40. Estas satisfecho (a) con tu decisión de ser docente					

PARTE 2: ASPECTOS EVOLUTIVOS

1. ESCALA LG

Para cada uno de los siguientes enunciados, por favor indique en qué grado se los aplicaría a sí mismo/a, marcando un "0", "1", "2", ó "3".

Marque "0" si nunca o rara vez se aplicaría a usted este enunciado.

Marque "1" si solo ocasionalmente se aplicaría a usted este enunciado.

Marque "2" si se aplicaría a usted este enunciado bastante a menudo.

Marque "3" si se aplicaría a usted este enunciado muy a menudo o casi siempre.

	Nunca	Ocasionalmente	Muy a menudo	Casi siempre
01. Intento transmitir a otros el conocimiento que he ido adquiriendo a través de mis experiencias	0	1	2	3
02. Siento que nadie me necesita	0	1	2	3
03. Pienso que me gustará trabajar como docente	0	1	2	3
04. Siento que importo a muchas personas	0	1	2	3
05. No me suelo ofrecer como voluntario para colaborar en organizaciones sociales	0	1	2	3
06. He hecho cosas que han influido bastante en otras personas	0	1	2	3
07. Intento ser creativo en la mayor parte de las cosas que hago	0	1	2	3
08. Pienso que, después de morir, seré recordado durante bastante tiempo	0	1	2	3
09. Creo que la sociedad no puede ser la responsable de proporcionar comida y vivienda a gente sin hogar	0	1	2	3
10. Otros dirían de mí que he realizado importantes contribuciones a la sociedad	0	1	2	3
11. Si no fuera capaz de tener hijos propios, los adoptaría	0	1	2	3
12. Tengo habilidades y conocimientos valiosos que intento enseñar a otros.	0	1	2	3
13. Siento que nada de lo que he hecho sobrevivirá después de que muera	0	1	2	3
14. En general, lo que hago no tiene un efecto positivo sobre los demás	0	1	2	3
15. Me siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a otras personas	0	1	2	3
16. A lo largo de mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas, grupos y actividades.	0	1	2	3
17. Otras personas que me conocen dirían de mí que soy una persona muy productiva	0	1	2	3
18. La mejora de mi barrio es también responsabilidad mía.	0	1	2	3
19. La gente viene a mí a pedirme consejo	0	1	2	3
20. Creo que mis contribuciones se mantendrán después de que yo muera	0	1	2	3

2. ESCALA RI

A continuación verás algunas afirmaciones sobre cómo las personas se sienten en sus actuales circunstancias vitales. Utilizando la escala que se proporciona indica tu grado de acuerdo ante cada afirmación.

1. Me considero a mí mismo/a como una persona adulta.	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4
2. Me siento tratado y respetado por los demás como un adulto.	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4
3. Siento que ya he madurado completamente	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4
4. He encontrado mi "lugar" para el resto de mi vida	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4
5. He desarrollado un estilo de vida con el que estar satisfecho el resto de mi vida.	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4
6. He encontrado un "entorno social" en el que vivir el resto de mi vida.	No, para nada 0	Bastante en desacuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Sí, muy de acuerdo 4

3. C.I.O.

Contesta ahora pensando en tus estudios actuales en el instituto o facultad y en los planes que tengas respecto a tus futuros estudios. Para contestar debes marcar con una X en la casilla que refleje mejor tu opinión.

	No	No lo sé	Casi Nunca	A veces	Sí, mucho
1. Estoy seguro de que mis actuales estudios son los mejores para mí.	0	0	1	2	3
2. Lo que estoy haciendo ahora me ayuda a ver el futuro con optimismo y confianza.	0	0	1	2	3
3. Soy muy cambiante en mis planes respecto a los futuros estudios.	0	0	1	2	3
4. Con frecuencia me pregunto cuáles son los estudios que realmente me interesan.	0	0	1	2	3
5. Creo que he de tomar algunas decisiones importantes sobre mis futuros estudios.	0	0	1	2	3
6. Pienso mucho en mis estudios, en lo que estoy haciendo ahora.	0	0	1	2	3
7. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a seguir y acabar con lo que estoy haciendo ahora.	0	0	1	2	3
8. Mis estudios actuales me dan seguridad en mí mismo/a.	0	0	1	2	3
9. En este momento me gustaría abandonar lo que estoy estudiando.	3	0	2	1	0
10. Suelo comparar mi ocupación actual con la de otra gente.	0	0	1	2	3
11. Estoy satisfecho con lo que estoy haciendo ahora.	0	0	1	2	3
12. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre lo que estoy estudiando ahora y sobre lo que haré en el futuro.	0	0	1	2	3
13. Creo que actualmente necesito informarme más sobre el tema de los estudios.	0	0	1	2	3
14. Creo que los estudios que hago ahora me servirán toda la vida.	0	0	1	2	3