



¿EMPRENDER, POSTULAR U OPOSITAR? EXPECTATIVAS Y PREFERENCIAS LABORALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Manuel Morales Valero* 

Universidad de Málaga
mmoralesvalero@uma.es

Diana Amber Montes 

Universidad de Jaén
damber@ujaen.es

RESUMEN: El propósito del presente estudio es el de analizar las expectativas y preferencias laborales, así como la disposición al emprendimiento del estudiantado de nuevo ingreso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén (España). Utilizamos una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, sobre una población de 646 personas y una selección muestral del 53,56%. Encontramos que se prefiere trabajar en lo público, o emprender, antes que en la red no estatal, siendo coherentes las expectativas con las preferencias declaradas. Con respecto a la disposición al emprendimiento esta es de prácticamente la mitad de la muestra, si bien, es mayor entre el alumnado que prefiere trabajar en el sector estatal. Detrás de estos resultados se encuentra una serie de determinantes laborales, ideológicos y personales, pudiendo estar involucrada la clase social. Igualmente, se determina la necesidad de potenciar la competencia emprendedora en tanto variable clave para mejorar la disposición al emprendimiento. Concluimos afirmando la reciprocidad entre las preferencias declaradas y las expectativas depositadas. Igualmente, la expectativa de trabajo, así como la disposición al emprendimiento es más negativa entre el alumnado cuya preferencia laboral es la red no estatal.

PALABRAS CLAVE: maestros en formación, expectativas, Educación Superior, gestión de personal, emprendimiento.

UNDERTAKE, STAND OR COMPETE FOR POSITION? EXPECTATIONS AND LABOR PREFERENCES OF TEACHERS IN TRAINING AT THE UNIVERSITY OF JAÉN

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze job expectations and preferences, as well as the willingness to undertake the new students of the Degree in Primary Education at the University of Jaén (Spain) We used a mixed qualitative and quantitative methodology, out of a population of 646 people and a sample selection of the 53.56% We found that it is preferred to work in the public, or undertake, rather than the non-state network, being consistent with expectations stated preferences. Regarding the willingness to entrepreneurship, this is practically half of the sample, although it is higher among students who prefer to work in the state sector. Behind these results are a series of labor, ideological and personal determinants, and social class may be involved. Likewise, the need to promote entrepreneurial competence is determined as a key variable to improve the disposition to entrepreneurship. We conclude by affirming the reciprocity between declared preferences and expectations. Likewise, the expectation of work, as well as the willingness to undertake is more negative among students whose work preference is the non-state network.

KEYWORDS: Preservice teachers, expectations, Higher Education, personnel management, entrepreneurship.

Recibido: 23/08/2021

Aceptado: 17/01/2022

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente estudio es el de analizar tanto las expectativas y preferencias laborales como la disposición al emprendimiento del estudiantado de nuevo ingreso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Jaén (España). Concretamente se pretende identificar la tendencia hacia la elección de centros públicos (red estatal) o de titularidad privada o concertada (red no estatal) por parte del estudiantado, así como su predisposición al emprendimiento, indagando en las razones en que se apoya su elección.

El estudio de las expectativas es importante toda vez que de alguna forma pueden condicionar el éxito o fracaso del alumnado a su paso por la Universidad (Money, et al., 2017; Marinho-Arajújo, 2015) en múltiples dimensiones (Borghi, et al., 2016; Farias y Almeida, 2020). En general, podemos afirmar que los/as estudiantes universitarios de nuevo ingreso en España tienen un alto nivel de expectativas en todas sus dimensiones, exceptuando las ramas de Humanidades y Ciencias que

presentan menos que otras ramas de conocimiento, en concreto en cuanto a la formación para el empleo (Gairín, et al., 2009; Alfonso, et al., 2013; De-Besa, et al., 2018, 2019, 2021).

No obstante, también suelen mantener un discurso crítico sobre la precariedad del mercado laboral (Gil y Rendueles, 2019) que puede condicionar el valor otorgado al emprendimiento y, por tanto, a su motivación en este sentido. Así, el papel de las universidades en el fomento de la competencia emprendedora es cada vez más relevante en un entorno socioeconómico marcado por la escasez e inestabilidad de la oferta laboral (Sánchez, et al., 2017; Izquierdo y Farías, 2018) y donde el estudiantado universitario emerge como un colectivo especialmente vulnerable (Izquierdo, et al., 2016).

Por su parte, la educación primaria en el sistema educativo español se considera como la primera etapa de la educación básica y, por tanto, su carácter es obligatorio y gratuito (Ley 2/2006). La provisión de educación en este tramo puede ser de carácter estatal (centros públicos) y no estatal (centros privados y privado-concertados). Mientras la red estatal representa aproximadamente unos dos tercios del alumnado, en la no estatal se encuentra el tercio restante (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). El acceso a la no estatal aumenta entre las clases con mayor capital económico y cultural sobre todo en las grandes ciudades donde, además, estas se concentran cada vez más en la estrictamente privada. No obstante, el hecho más llamativo es que, aunque la proporción entre la red estatal y no estatal se mantiene estable desde hace décadas, existe un flujo de las clases medias y altas hacia la red no estatal que provoca que en la estatal se concentre el alumnado perteneciente a las clases más desfavorecidas (Fernández, 2008; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

El alumnado egresado de educación primaria se encuentra ante la disyuntiva de emprender, o bien, en el caso de querer trabajar en el ámbito de la educación formal, elegir el lugar donde hacerlo. Esta no es una decisión banal, sino que de ella se derivan importantes consecuencias de cara a sus condiciones laborales. Así, al grado en Educación Primaria por la Universidad de Jaén, se le asignan las siguientes salidas profesionales: maestro y maestra de Educación Primaria, animación educativa y sociocultural, mediación familiar en educación, mediación intercultural en educación, refuerzo educativo, diseño de materiales didácticos y planificación de actividades relacionadas con la educación (Universidad de Jaén, 2021).

2. METODOLOGÍA

Este estudio combina métodos cualitativos y cuantitativos desde un enfoque mixto, en el que ambos paradigmas metodológicos se integran al servicio de los fines de la investigación (Şahin y Öztürk, 2019), hallando su complementariedad en

beneficio del análisis de realidades sociales complejas (Amber y Domingo, 2021; Morse y Niehaus, 2009). De este modo, se combina la objetividad y sistematicidad del análisis de contenido cuantitativo (Bernete, 2013), con la hermenéutica propia de estudios cualitativos (Flick y Blanco, 2015), usando el cuestionario mixto como instrumento de recogida de datos elaborado según las especificaciones de Buendía, et al. (1998).

2.1. Población y muestra de estudio

La población de este estudio es la totalidad del estudiantado matriculado en el primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020, un total de 646 personas. La muestra quedó conformada por 346 estudiantes que participaron en el estudio de forma voluntaria, siendo conocedores de la finalidad del mismo y de la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. El tamaño muestral fue del 53,56% de la población total estudiada.

Del total de participantes, 233 eran mujeres y 113 varones (un 67,3% y un 32,7% respectivamente). El 57,5% de los participantes (199 personas) colaboraron en el curso 2018/2019 y el porcentaje restante en 2019/2020 (147 personas). Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 18 y los 42 años, siendo la media de edad de 20 años, la moda 19 y el rango de 24 años. El 28% habían cursado otro Grado o Ciclo de Formación Profesional de forma previa a su ingreso en el Grado de Educación Primaria.

2.2. Instrumento y proceso de recogida de datos

La información fue recogida mediante el uso de un cuestionario mixto, que combinaba preguntas abiertas (que favorecían la expresión de razones y argumentos) y cerradas. Las cuestiones abiertas, que permitieron la obtención de información de naturaleza cualitativa, invitaron al estudiantado a exponer las razones que justificaban su preferencia por centros educativos de titularidad pública o privada-concertada como objetivo profesional para su futuro desempeño docente. También expusieron su actual disposición para generar alguna forma de emprendimiento en el ámbito educativo, una vez egresaran. Las preguntas cerradas abordaron los mismos tres tópicos principales (desempeño docente en centros públicos, privado-concertados o emprendimiento) desde la vertiente de la expectativa laboral percibida por el estudiantado en cada uno de los sectores laborales. Así, se plantearon tres ítems cuantitativos valorables mediante una escala tipo Likert ascendente del 1 al 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo.

El cuestionario utilizado fue diseñado para los propósitos de este estudio y fue validado de forma previa a su aplicación mediante juicio de expertos. Cinco

investigadores versados en el tema de estudio valoraron la univocidad, la pertinencia y la importancia (Spaan, 2006) de cada una de las cuestiones que fueron planteadas a los participantes. El cuestionario se ajustó a las indicaciones y valoraciones de los expertos, asegurando su validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La versión validada del cuestionario fue elaborada y aplicada de forma digital con *Google Forms*.

2.3. Procedimiento de codificación y análisis de la información

Para la codificación y procesamiento de la información obtenida se diseñó un sistema de categorías que armonizó variables cualitativas y cuantitativas, permitiendo la integración de los resultados. Se definieron tres categorías principales:

- *Expectativa laboral*: definida como la posibilidad percibida por el alumnado de trabajar en el sector público, en el privado o de emprender en el ámbito educativo. Se trata de una variable cuantitativa medida con una escala Likert de 1 a 5, fraccionada en tres ítems.
- *Preferencia laboral docente*: entendida como la tendencia del estudiante hacia la elección de un determinado tipo de centro educativo para su futuro desempeño docente, en función de su titularidad (público, privado o concertado). Se trata de una categoría cualitativa, cuya unidad de codificación es textual, derivada de las preguntas abiertas.
- *Disposición al emprendimiento*: predisposición del alumnado hacia el emprendimiento en el ámbito educativo como opción laboral. Esta categoría cualitativa usa el texto como unidad de codificación.

Las categorías principales se organizaron para su análisis en las subcategorías, que se recogen en la Tabla 1. Las subcategorías de la variable “Expectativa laboral” son coincidentes con los tres ítems cuantitativos, mientras que las subcategorías contenidas en las categorías cualitativas, son emergentes del discurso.

El proceso de gestión, codificación y análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa fue realizado con ayuda de la doceava versión del *software QSR NVivo*, tras la importación de los datos de la hoja de cálculo generada por *Google Forms*. De forma complementaria, los datos cuantitativos fueron tratados con *Microsoft Excel*.

Tabla 1. Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría/Atributo	Código	Descripción
Expectativa laboral	Público	EPU	Posibilidad percibida de trabajar en el sector público, valorada del 1 al 5.
	Privado-Concertado	EPR	Posibilidad percibida de trabajar en el sector privado-concertado, valorada del 1 al 5.
	Emprendimiento	EEM	Posibilidad percibida de emprender en el ámbito educativo, valorada del 1 al 5.
Preferencia laboral docente	Público	PPU	Preferencia por ejercer como docente en centros educativos públicos.
	Privado-Concertado	PPR	Preferencia por ejercer como docente en centros educativos privados o concertados.
	Indiferente	PIN	Sin preferencia por un centro educativo en función de su titularidad.
Disposición al emprendimiento	Positiva	DPO	Predisposición positiva hacia el emprendimiento.
	Negativa	DNE	Predisposición negativa hacia el emprendimiento.

3. RESULTADOS

A partir del análisis cruzado de los datos cualitativos y cuantitativos, se muestran los hallazgos integrados en los dos siguientes epígrafes. Cabe destacar que no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres.

3.1. Expectativas y preferencias laborales

Atendiendo a los ítems cuantitativos del cuestionario, se calculan las expectativas laborales medias percibidas por el alumnado de insertarse laboralmente una vez finalizado el Grado. Los valores medios obtenidos en cada ítem se recogen en la Tabla 2, así como las desviaciones típicas.

Tabla 2. Expectativas laborales medias por sectores

	Expectativa laboral		
	<i>EPU (Público)</i>	<i>EPR (Privado-concertado)</i>	<i>EEM (Emprendimiento)</i>
Media	3,96	3,00	3,51
Desviación típica	1,018	1,191	1,150

Como se puede apreciar en la Tabla 2, las mayores expectativas medias del alumnado (3,96 sobre 5) se depositan en la idea de trabajar en un centro público, mediante concurso-oposición. La opción de emprender se percibe como la segunda alternativa más probable entre el estudiantado, con una valoración media de 3,51. Las expectativas medias más bajas se encuentran en las posibilidades percibidas de poder trabajar en un centro educativo privado o concertado (3,00), mediante postulación laboral. Las desviaciones típicas muestran una variación media de aproximadamente un punto en todos los ítems.

El análisis de los datos cualitativos en torno a las preferencias del estudiantado y a su disposición al emprendimiento, muestra también una tendencia preferente hacia la inserción profesional en el sector público, frente al privado. A partir de la cuantificación de la tendencia mediante la determinación del porcentaje de casos que se posicionan en cada una de las opciones, se elabora la Tabla 3.

Tabla 3. *Porcentaje de casos en función de sus preferencias laborales docentes*

Categoría	Subcategoría	% de casos
Preferencia laboral docente	<i>PPU (Público)</i>	61,40%
	<i>PPR (Privado-concertado)</i>	8,81%
	<i>PIN (Indiferente)</i>	29,79%

La preferencia laboral docente más señalada en el discurso, aludida por el 61,4% de los participantes, es el trabajo en centros educativos de titularidad pública. La mayor parte de los informantes que manifiestan esta preferencia justifican su elección con argumentos relativos a la estabilidad y las buenas condiciones laborales que les daría la obtención de una plaza en el cuerpo de docentes de la enseñanza pública, frente a las otras opciones. Destacan especialmente la ventaja de disponer de un puesto de trabajo estable, concededores de que “[...] una vez que consigas plaza con las oposiciones, tienes tu plaza fija para toda la vida” (M7_Ref.1). De este modo, valoran “[...] la seguridad que te da el tener un trabajo fijo toda tu vida” (H75_Ref.16), tanto a nivel económico, como profesional.

Su predilección por lo público a nivel profesional queda justificada también por la percepción de que, por méritos propios, con esfuerzo y dedicación, pueden lograr una plaza en este sector, mientras que ponen en cuestión los procesos selectivos realizados en los centros privados o concertados. Tómese como ejemplo el caso de este alumno, que asegura que prefiere apostar por el sector público, porque “en el sector privado tienes que tener mucha suerte y además algún conocido para poder trabajar” (H153_Ref.4).

En el discurso analizado se observa que muchos de los informantes consideran que en la enseñanza pública tendrán una mayor libertad a la hora de ejercer la profesión docente, de desarrollar un estilo educativo propio, sin restricciones ni limitaciones ideológicas. Por esta razón, muchos se decantan por esta opción. Usando las palabras de una de las informantes: “Prefiero en el sector público, porque pienso que hay más libertad para desempeñar la labor docente” (M259_Ref.8).

Otra de las razones más frecuentes de elección de los centros públicos es la valoración de una mayor presencia de diversidad cultural, étnica y socio-económica en este tipo de escuelas. Algunos participantes lo consideran una cuestión de justicia social, haciendo declaraciones tales como “quiero apoyar a todo tipo de alumnos y no sólo a los que se puedan permitir una enseñanza de pago” (H255_Ref.27) o “[...] la educación es algo que merecemos todos [...]. En la escuela pública todas las personas tienen derecho a aprender y eso es lo que más me gusta” (M324_Ref.37). Además, algunos informantes perciben la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento profesional. En esta línea argumental, una alumna indica: “[...] interaccionas con personas que nunca irían a un sector privado o concertado y de las cuales puedes aprender mucho” (M261_Ref.30).

Aunque en general valoran positivamente la calidad de la enseñanza pública, algunos de los informantes señalan que esta no goza de un alto reconocimiento social y apoyan su elección en la apetencia de poner en valor el sistema público. Por ejemplo, este estudiante indica que se decanta por el público “[...] debido a que crecí allí y pienso que es un sector que no está en buen lugar en los últimos tiempos, y me gustaría poder sumar mi granito de arena” (H193_Ref.15).

Muchos informantes basan su elección en sus propias vivencias académicas como estudiantes de centros públicos durante su infancia. En palabras de dos alumnas participantes: “Prefiero trabajar en el sector público porque he estudiado en este y he tenido buena experiencia” (M275_Ref.29); “[...] desde que era pequeña siempre he estado en instituciones públicas y me gustaba mucho cómo funcionaban los centros, entonces no veo mejor centro educativo que el público” (M264_Ref.27).

Aunque existe un claro predominio en la preferencia de centros públicos frente a privados, un 29,79% de los informantes ponen de manifiesto que trabajarían indistintamente en un tipo de centro u otro si les surge la oportunidad de ejercer como docentes en cualquiera de ellos. Así lo expresa esta alumna: “No tengo preferencias por ahora, lo único que me interesa es trabajar en lo que deseo” (M162_Ref.48). Tan solo el 8,81% de los informantes se decantan por los centros de titularidad privada o concertada, con motivaciones y argumentos muy variados. Parte de ellos la eligen como opción predilecta motivados por su grata experiencia personal como estudiantes de este tipo de centros:

[...] desde pequeña hasta mis estudios secundarios fueron en un colegio concertado, de ahí que me decante por este tipo de educación. En

mi caso tuve un trato muy cercano y personal con mis profesores y es algo que siempre llevaré conmigo (M268_Ref.7)

Al igual que en el caso de los que optan por la enseñanza pública, muchos de los informantes que eligen la opción privada se identifican con sus ideales y valores y señalan la calidad de su enseñanza. Destacan también ventajas laborales y de acceso como evitar enfrentarse a un concurso-oposición para obtener una plaza, o lograr un destino profesional cerca de su lugar de residencia: “[...] me parece una buena opción si no quieres irte a trabajar fuera de tu ciudad” (M346_Ref.7).

Se observa como coinciden las mayores expectativas laborales con la preferencia del informante, es decir, que cada estudiante percibe una mayor oportunidad de inserción profesional en el sector en el que prefiere trabajar. Se muestra, por tanto, una relación recíproca entre expectativa y preferencia laboral, que queda patente en el discurso. Un ejemplo de ello es el caso de esta alumna que tomando como opción preferente la educación pública y otorgando una puntuación más elevada a la expectativa de trabajar en este sector que a las otras opciones, afirma que “[...] gracias a las oposiciones tengo mayor oportunidad de conseguir empleo en el sector público” (M299_Ref.207). De este modo, en líneas generales, los que prefieren el sector público, tienen las mayores expectativas laborales depositadas en este sector y confían menos en poder colocarse en el sector privado-concertado. Por su parte, los que prefieren trabajar en el sector privado tienen mayores expectativas laborales de trabajar en centros concertados o privados, que de conseguir una plaza pública o emprender.

Finalmente, los que no muestran una clara preferencia laboral docente, tienen más esperanza de lograr un puesto en el sector público que en el privado y son los que muestran una mayor expectativa de inserción mediante el emprendimiento.

3.2. Disposición al emprendimiento

En relación con la disposición al emprendimiento percibida por el alumnado participante, apenas existe diferencia cuantitativa entre los que se han planteado la posibilidad de emprender y aquellos que no lo han hecho. Como muestra la Tabla 5, casi la mitad de los informantes, el 48,6%, consideraban la posibilidad de emprender, frente al porcentaje restante (51,4%) que afirmaban no haber contemplado esta alternativa laboral.

Tabla 4. Porcentaje de casos en función de la disposición positiva o negativa al emprendimiento

Categoría	Subcategoría	% de casos
Disposición al emprendimiento	<i>DPO (Positiva)</i>	48,6%
	<i>DNE (Negativa)</i>	51,4%

Las opciones más frecuentes de emprendimiento entre los informantes que muestran una disposición positiva son principalmente orientadas al ámbito de la educación no formal, siendo la gerencia de una academia de estudios, con diversas orientaciones temáticas y fines (enseñanzas específicas, clases de refuerzo, etc.) la opción más frecuente. En esta línea, una estudiante se propone “[...] la creación de una empresa de clases particulares” (M12_Ref.5) y otra afirma “Me he planteado montar mi propia academia de francés donde yo pueda enseñar a mis propios alumnos apoyándome en los conocimientos que he aprendido y aprenderé durante el Grado en Educación Primaria” (M121_Ref.58). Algunas de las propuestas se apoyan en el intento de responder a necesidades del mercado laboral percibidas en su entorno cercano y en algunos casos, en primera persona: “Intentaría abrir una academia en mi pueblo, ya que los niños de aquí nos tenemos que apuntar en otras de otros pueblos porque aquí no hay” (M312_Ref.150).

En el discurso de los informantes afloran otras opciones de emprendimiento, pertenecientes igualmente al ámbito no formal, como las ludotecas, las escuelas infantiles, las escuelas de verano o los centros de educación especial. En palabras de una estudiante: “Desde pequeña, uno de mis sueños ha sido montar un centro de educación especial o una guardería” (M35_Ref.14). Tan solo tres estudiantes difieren en sus propuestas de emprendimiento, planteando la opción de relacionar sus aprendizajes docentes con el cine o el teatro o con la literatura infantil. Así, por ejemplo, esta alumna propone “[...] escribir cuentos infantiles, porque me gusta dibujar y creo que eso sería una forma de emprendimiento” (M230_Ref.111).

Aunque algunas voces señalan que emprender es importante a nivel económico y social, como este alumno que considera que “es indispensable para el futuro” (H9_Ref.3) o este otro que opina que “emprender no es solo compatible sino necesario en cualquier Grado” (H321_Ref.154), para la mayoría de los informantes se trata de un recurso secundario o alternativo, solo concebido si no es posible trabajar en una escuela. Esto se observa, por ejemplo, en el discurso de esta estudiante que propone “[...] montar una academia porque si no encuentro un puesto de trabajo en la enseñanza pública de alguna forma me gustaría trabajar como docente (M154_Ref.71) o esta otra alumna que afirma “[...] si no consigo practicar la docencia en un colegio, siempre queda la opción de montar tu propio negocio orientado a la docencia con los conocimientos adquiridos en el Grado” (M162_Ref.74). Los miedos al trabajo por cuenta propia afloran incluso entre los

informantes que se muestran dispuestos a emprender, relegando esta opción a un plano de escasa probabilidad, como en el caso de este alumno que se plantea “[...] quizá montar una academia, pero es demasiado arriesgado” (H290_Ref.140). Tanto es vivido como una opción habitualmente secundaria entre los estudiantes del Grado, que una alumna considera necesario aclarar que ella quiere emprender, no necesariamente porque no logre acceder al mercado laboral, sino como elección personal, así, asevera que se plantea emprender “[...] pero este planteamiento no está relacionado con la falta de trabajo, sino con la creatividad. Porque soy muy inquieta y me gusta la idea de desarrollar nuevos proyectos” (M336_Ref.160).

También se plantean el emprendimiento a corto plazo como recurso de mejora de su experiencia profesional, solo mientras logran su objetivo real de trabajar en una escuela. Normalmente apuestan por la idea de impartir clases particulares desde la economía sumergida (sin riesgos, trámites, ni exigencias administrativas), con el único propósito de practicar la profesión, habitualmente de forma simultánea a sus estudios, no como meta de futuro. Esta situación es contemplada por bastantes informantes, por ejemplo, una alumna que opina que “[...] mientras se estudia el grado de Educación Primaria sería bueno poner en práctica lo aprendido, por lo que dar clases particulares sería una buena idea para llevarlo a cabo” (M261_Ref.126), o esta otra informante que revela “[...] me he planteado dar clases particulares para adquirir práctica, poner en práctica mis conocimientos y conseguir desenvolverme e ir moldeando mi propio estilo docente” (M250_Ref.121). Algunos ya se encuentran simultaneando sus estudios con este *pseudo-emprendimiento* de iniciación a la profesionalización docente, como manifiesta en su discurso esta estudiante:

“[...] en este tiempo de confinamiento, estoy ayudando a muchos niños por la vía de Skype, explicándoles muchos ejercicios de todas las asignaturas, puesto que pienso que los niños necesitan una explicación con varios pasos para hacer los ejercicios y ahora no la tienen con el confinamiento, por desgracia” (M271_Ref.131)

Frente a los que se plantean alguna forma de emprendimiento o acercamiento a este, son algo más de la mitad, como indica la Tabla 5, los que obvian esta opción laboral. Los argumentos que justifican la falta de disposición al emprendimiento de esta parte de los informantes se agrupan en cuatro razones generales: falta de interés, obstáculos percibidos, miedos y falta de conocimiento. La falta de interés profesional en este estilo laboral, queda manifiesta en afirmaciones como “No me llama la atención emprender” (M10_Ref.7) o “El emprendimiento nunca ha sido una opción realmente para mí” (H316_Ref.165).

Otra de las razones que promueve que algo más de la mitad de los informantes descarten el emprendimiento son los obstáculos que perciben. Entre ellos destacan la alta competitividad del mercado laboral, manifiesta en frases como “[...] la zona donde yo quiero trabajar está muy explotada en empresas de este sector”

(H42_Ref.26); la necesidad de una fuerte inversión inicial, vivida como un obstáculo insalvable para algunos de los participantes: “[...] no tengo esperanza en reunir el dinero que necesito para levantarla” (M94_Ref.52); o los trámites burocráticos, cuotas e impuestos: “En este país está bastante complicado poder montar una empresa propia, por no hablar de los altos pagos trimestrales que se deben hacer como autónomo” (H189_Ref.103).

Los miedos y aprensiones hacia el emprendimiento emergen en el discurso de algunos de los informantes, que asocian esta opción laboral a la inestabilidad e incertidumbre, en afirmaciones como “[...] no lo veo seguro” (H48_Ref.29) o “El emprendimiento es arriesgado y prefiero tener estabilidad laboral” (M184_Ref.99).

En tercer lugar, los informantes destacan la falta de conocimientos necesarios para emprender. Algunos señalan que por el momento no disponen de información suficiente como para plantearse esa opción: “[...] considero que mis conocimientos actualmente son muy escasos como para orientar la práctica de la profesión de manera emprendedora e independiente” (H64_Ref.38). Otros, manifiestan la creencia de que el Grado en Educación Primaria no les aportará los conocimientos y competencias necesarias para saber emprender tras su egreso. De este modo, una alumna señala “[...] realmente pienso que emprender con los conocimientos del Grado es realmente difícil” (M17_Ref.10) y en esta misma línea, otra informante considera que los contenidos que ofrece su titulación no son los necesarios para desempeñar esta opción laboral, afirmando que “[...] los conocimientos que aprendo en Educación Primaria no son los mismos que, por ejemplo, en empresariales” (M138_Ref.73).

El cruce de información entre la disposición al emprendimiento y la preferencia laboral docente manifestada por los informantes desvela, desde una lectura horizontal de la Tabla 6, que aquellos que prefieren el trabajo en centros públicos muestran una mayor predisposición al emprendimiento. Poco más del 50% de ellos han contemplado alguna forma de emprender. Del discurso se deriva la idea que esta tendencia es motivada en parte por la dificultad percibida de acceder a la escuela pública mediante oposición, que deja abierta la posibilidad de iniciar alguna forma de emprendimiento:

“Cuando ves lo difícil que son los procesos selectivos para entrar al cuerpo de maestros te planteas otras opciones. Alguna vez me he planteado, junto con una amiga también graduada en Educación Infantil, abrir una guardería-ludoteca para poder vivir de lo que hemos estudiado y nos gusta.” (M211_Ref.98)

Tabla 5. Porcentaje de casos en función de su disposición al emprendimiento y de su preferencia laboral docente

Preferencia laboral docente	Disposición al emprendimiento		Diferencias
	DPO (Positiva)	DNE (Negativa)	
PPU (Público)	50,21%	49,79%	0,42%
PPR (Privado-concertado)	41,18%	58,82%	17,64%
PIN (Indiferente)	46,09%	53,91%	7,82%

Los informantes que prefieren la docencia en el sector privado, muestran una menor disposición a emprender, un 58,82% de los casos no se lo han planteado, frente al 41,18% que sí lo han hecho. La misma tendencia, aunque menos acentuada, se aprecia en los estudiantes que no especifican su preferencia laboral docente.

4. DISCUSIÓN

Como hemos visto, la expectativa percibida por el alumnado valora especialmente al sector estatal en contraposición con el no estatal, situándose la opción del emprendimiento en una posición intermedia (tablas 2 y 3). Es posible que este hecho se encuentre condicionado por una serie de determinantes laborales, ideológicos y personales. Entre los laborales nos encontramos con la existencia de un discurso ampliamente positivo sobre las condiciones de trabajo en la red estatal, aspecto muy valorado entre el estudiantado universitario toda vez que la investigación constata la existencia de un discurso contrario sosteniendo que la precarización del mercado de trabajo se ceba especialmente con el colectivo de estudiantes universitarios (Gil y Rendueles, 2019). Así, lo estatal se identifica con características tales como la estabilidad, las buenas condiciones laborales o la seguridad.

En contraposición, se ponen en cuestión los sistemas de selección del profesorado en los centros pertenecientes a la red no estatal en tanto se esgrime que en estos centros es necesario conocer a alguien ya que suelen funcionar por redes de contacto. No obstante, sorprende como en investigaciones recientes se ha puesto de manifiesto que los docentes con menor experiencia valoran peor el sistema de oposiciones además de estar más de acuerdo que los docentes de educación secundaria en conceder una mayor autonomía para la contratación de los centros (Manso y Garrido-Martos, 2021). Además, según nuestros datos, parece asumirse que el *locus de control* en los procesos de selección de la red estatal es interno, mientras que en la red no estatal es externo. En el mismo sentido, se entiende que

en la red estatal se cuenta con una mayor libertad de cátedra que en la no estatal, valorándose positivamente esta circunstancia (Fernández, et al., 2017).

Es posible que dichos discursos se encuentren influenciados por las características propias de la muestra, es decir, se trata de alumnado que todavía no tiene un conocimiento profundo sobre el mercado laboral y, por ende, la gran mayoría no dispone de una buena red de contactos. Así, consideran el hecho de tener algún contacto de confianza en la red no estatal como algo muy alejado a sus posibilidades, cuestión entendida como negativa en tanto tiene la connotación peyorativa de cierto “enchufismo”. En contraposición se observa como la creación y gestión de redes de contacto es un elemento fundamental para la inserción en el actual mercado de trabajo marcado por la devaluación de los títulos de educación superior y la cada vez mayor relevancia del capital relacional en base a las competencias interpersonales del alumnado (Fernández Salinero y García-Álvarez, 2020).

Existen otros determinantes ideológicos como aquellos que prefieren trabajar en la red estatal en tanto la conciben como la versión más cercana a *lo público* como servicio, tal y como la entiende la actual legislación educativa (Ley Orgánica 2/2006). Esto implica la aceptación positiva de la existencia de una mayor presencia de diversidad cultural, étnica y socio-económica en este tipo de escuelas, más si tenemos en cuenta que el sistema educativo español es uno de los más segregados de Europa debido, según algunos estudios, a las políticas de libre elección de centro (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Así, este argumento se encuentra cargado de una visión romántica de la realidad desde un punto de vista político-ideológico donde se concibe a la escuela como un instrumento de igualdad social (Tarabini, 2020), una institución esencial para compensar desigualdades que ha de ser revalorizada.

Por último, identificamos ciertos determinantes personales que tienen que ver con las experiencias de vida personal. La literatura al respecto nos viene diciendo que la propia configuración de nuestra subjetividad se conforma en base a los relatos generados en dichas experiencias (Menna-Barreto y Bolívar, 2014) y, de hecho, la experiencia de vida personal influye en la creación y configuración de expectativas (Cole, et al., 2009). Así, los que apuestan por el sector estatal aluden a sus recuerdos vividos en la escuela pública, como el trato cercano y personal que ofrece el profesorado al alumnado en sus centros. Del mismo modo, los que apuestan por el sector no estatal se identifican con sus ideales y valores y señalan la calidad de su enseñanza.

Como se ha destacado en una profunda investigación cualitativa desarrollada sobre la misma muestra, estos determinantes laborales estarían relacionados con motivaciones extrínsecas, mientras que los ideológicos y personales tendría que ver con las intrínsecas (Pérez-Ferra, et al., 2021). Además, sería conveniente añadir que

estos determinantes ideológicos, como posiblemente los personales, debieran de encontrarse alineados con lo que Pérez López denominó como motivaciones trascendentes, en tanto tienen en cuenta los efectos que produce nuestra acción sobre los demás, aspecto este especialmente interesante en educación (López-Jurado y Gratacós, 2013).

La reciprocidad entre expectativa (posibilidad percibida) y preferencia laboral (tendencia) señaladas nos viene a decir que el grado de expectativa sobre el empleo se encuentra relacionado, en nuestro caso, con el ámbito en el que se prefiere trabajar. Es decir, se mantiene un discurso donde se prefiere trabajar en aquel lugar donde se entiende que existen más posibilidades de hacerlo, por la razón que sea. Este hecho podría explicarse desde los modelos socio-cognitivos de la expectativa-valor, donde la conducta se revela como fruto de dos variables clave, el valor otorgado a la tarea y la expectativa (Pintrich y Schunk, 2006).

No obstante, si bien los modelos de la expectativa-valor consideran las variables socioculturales como determinantes, en cierta medida, de las creencias o expectativas (Ibídem), consideramos que, en nuestro caso, pueden estar afectando de un modo más directo en tanto hemos de tener en cuenta que las clases medias se agolpan cada vez más en el sector no estatal, mientras que el resto lo hace en el estatal. Así, es posible que exista cierta segregación del alumnado más por su capital cultural que económico y, estas circunstancias determinen, a su vez, su valoración personal entre los sectores estatal y no estatal (Olmedo y Cruz, 2008). La clase social puede entenderse más como una identidad o estilo de vida (Ball, 2003), *habitus* (Bourdieu, 1991), que como un determinado nivel de renta. Así, podemos entender el origen tanto de las expectativas como de las preferencias como una construcción social (Berger y Luckman, 1983) fruto del entorno sociocultural del alumnado. Estas se encontrarían conformadas por un conjunto de argumentos discursivos, dependientes de dicho contexto, en tanto elementos lingüísticos que *hacen cosas*, es decir, que construyen una versión de la realidad en un sentido u otro (Íñiguez y Antaki, 1994). Por otro lado, mientras que algunas investigaciones señalan la importancia de los factores socioculturales de procedencia del alumnado como determinantes de la elección de su carrera profesional en contraposición con aspectos cognitivos (Avendaño y Magaña, 2018; Wang, 2020), otras apuntan en sentido contrario otorgando más valor predictivo a las preferencias personales de los estudiantes (Rodríguez-Muñiz, 2019) aunque, como señalamos, es posible que los factores externos (socioculturales), afecten de una u otra forma a la configuración de las motivaciones más intrínsecas (Pintrich y Schunk, 2006).

Con respecto al emprendimiento no podemos afirmar que exista un posicionamiento claro en uno u otro sentido (tabla 5), pero sí que podemos decir que este es descrito en el discurso como una opción residual o alternativa a otras. Así, las descripciones que utilizan los/as estudiantes se realizan en los siguientes términos: falta de interés, obstáculos percibidos (falta competitividad en el mercado

laboral), miedos (no lo ven seguro) y falta de conocimiento (el grado en educación primaria no enseña competencias para emprender). En este sentido, sería interesante potenciar la competencia emprendedora entre el estudiantado, toda vez que la investigación al respecto en educación superior universitaria apunta hacia la mejora de variables tales como su actitud, autoeficiencia y control percibido (Flores y Palao, 2013). No obstante, no puede olvidarse que los aprendizajes son fruto de la intersección de tres ámbitos, el formal, el no formal y el informal. Así, cualquier proceso de mejora de dicha competencia ha de considerar el potencial de los aprendizajes informales, como los producidos en el ámbito familiar (Alonso, et al., 2018). Destacamos como el aprendizaje informal se puede gestionar conscientemente por parte de las Universidades estableciendo estrategias concretas de fomento del emprendimiento mediante la creación de ecosistemas emprendedores capaces de lograr la conectividad (física y virtual) entre el estudiantado y el mundo empresarial (Vargas-Larraguivel, et al., 2021). Efectivamente, si ya la competencia emprendedora es considerada como una competencia clave para etapa de educación primaria (Orden ECD/65/2015), siendo esta una estrategia pedagógica supranacional, la formación de sus docentes debe de estar a la altura (Hardie, et al., 2020). Apuntamos al respecto la necesidad que plantean algunas autoras de reconsiderar el valor educativo del emprendimiento como algo que se proyecta a todas las esferas de la vida, no solo la socioeconómica (Azqueta, 2019).

Por otra parte, cuando el emprendimiento es descrito desde un discurso más positivo se detecta una falta de valor añadido en los planteamientos señalados, como el impartir clases particulares, desde la economía sumergida, mientras estudian. Asimismo, cuando se realizan apuestas más elaboradas se echa en falta un mayor grado de creatividad en sus propuestas, toda vez que se alude a la apertura de academias (educación no formal), o bien ludotecas, escuelas infantiles, escuelas de verano o centros de educación especial, si bien otros/as hablan de cine, teatro o literatura infantil.

Al igual que antes, una posible explicación al respecto podría estar derivada por la escasa expectativa (sentimiento de competencia ante una tarea) y valor (importancia, interés, utilidad y costo) asociados al fenómeno del emprendimiento, en tanto factores determinante de la motivación tal y como sugieren los modelos de la expectativa-valor (Pintrich y Schunk, 2006). De este modo, nos encontramos con una marcada motivación extrínseca hacia el emprendimiento, toda vez que se emprende al sentirse insatisfechos con su carrera y trayectoria profesional. Este grupo de emprendedores ha sido ampliamente caracterizado en la investigación de Suarez-Ortega, et al., (2020).

Por último, llama la atención el que sea aquel alumnado que prefiere trabajar en el sector no estatal (es decir, en el ámbito privado-concertado), e incluso los que no lo tienen claro, los que precisamente tiene una menor predisposición al

emprendimiento en contraposición con aquellos/as que tienen preferencia por trabajar en la red estatal.

5. CONCLUSIONES

Aunque tras la lectura de los resultados presentados pudieran extraerse múltiples interpretaciones, podríamos finalizar destacando, a modo de síntesis, las siguientes conclusiones (siempre provisionales) que, a nuestro entender, sobresalen del análisis presentado:

En primer lugar, el alumnado considera que existe una mayor probabilidad (expectativa) de trabajar en la red estatal, o emprender, antes que en la red no estatal (Tabla 2). En correspondencia con estos datos, observamos como las preferencias (tendencias o predisposiciones) de los estudiantes se corresponden con sus expectativas (Tabla 3), es decir, se prefiere trabajar en lo público (61,40%) antes que en lo privado-concertado (8,81%), siendo, no obstante, nada desdeñable el porcentaje de jóvenes cuya preferencia es indiferente (29,79%). Además, podemos decir, que existe cierta correlación entre las expectativas y las preferencias. Es decir, cada estudiante percibe una mayor oportunidad de inserción profesional (expectativa) en el sector en el que prefiere trabajar (preferencia). No obstante, son aquellos estudiantes cuyas preferencias son indiferentes los que muestran una mayor expectativa hacia el empleo en la red estatal, en primer lugar, y en el emprendimiento en segundo lugar.

En segundo lugar, en cuanto a la disposición al emprendimiento del estudiantado, esta es de prácticamente la mitad para la totalidad de la muestra (Tabla 5). Atendiendo a sus preferencias laborales, entre los que optan por el sector estatal apenas hay diferencias significativas (si bien una ligera tendencia hacia una mayor disposición al emprendimiento), pero entre los que apuestan por el no estatal existe una diferencia entre disposición positiva vs. negativa de un 17,64% hacia una disposición negativa. Así, observamos como el alumnado cuyas preferencias son el sector no estatal es el que, a su vez, presenta una menor disposición hacia el emprendimiento (ver tabla 5).

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como principales limitaciones, consideramos necesario ampliar la población objeto de estudio a todo el territorio andaluz para confirmar los resultados encontrados, así como profundizar en su interpretación mediante metodologías cualitativas más intensivas. Un avance al respecto es el trabajo de Pérez-Ferra, et al., (2021). Además, por las razones expuestas consideramos que sería interesante valorar la importancia de la clase social como variable explicativa de los resultados

en tanto sigue manteniendo su vigencia en la actualidad como programa de investigación (Goldthorpe y Marshall, 2017).

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la estancia de investigación realizada por el autor principal del artículo en la Universidad de Jaén a cargo de la profesora Diana Amber Montes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 125-136.
- Alonso, R. A., Ponce de León, A. y Jiménez, J. A. (2018). Actitud de los padres hacia la posibilidad de emprendimiento de sus hijos. Factores vinculados. *Contextos Educativos*, 22, 97-110. <http://doi.org/10.18172/con.3390>
- Amber, D. y Domingo, D. (2021). Triple Triangulación Compleja: análisis de discursos de formación y empleo. *Educação & Realidade*, 46(1), 1-22. <http://doi.org/10.1590/2175-6236106754>
- Avenidaño, K. C. y Magaña, D. E. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): revisión de la literatura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 154-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293008>
- Azqueta, A. (2019). Análisis del concepto ‘emprendedor’ y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-80. <http://doi.org/10.14201/teri.19756>
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge Falmer.
- Berger, P. y Luckman, T. (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y Noboa, A. (Eds.), *Conocer lo Social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 222-261). Editorial Fragua.
- Borghini, S., Mainardes, E. y Silva, É. (2016). Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1188326>

- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Taurus.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cole, J. S., Kennedy, M. y Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New directions for institutional research*, 141, 55-69. <https://doi.org/10.1002/ir.286>
- De-Besa Gutiérrez, M. R., Gil Flores, J. y García González, A. J. (2021). Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-23. <https://doi.org/10.15581/004.41.007>
- De-Besa y Gil-Flores (2018). Contribución de la formación universitaria al acceso al mercado laboral según la perspectiva de los estudiantes. En López-Meneses, et al. (Coord.) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2576-2588). Octaedro.
- De-Besa y Gil-Flores (2019). Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios. *Bordón*, 71(2), 23-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64506>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Farias, R. V. y Almeida, L. S. (2020). Expectativas académicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-27.
- Fernández-Saliner de Miguel, C. y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 163-189. <http://doi.org/10.14201/teri.20196>
- Flick, U. y Blanco, C. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. P. y Palao, J. (2013). Evaluación del impacto de la educación superior en la iniciativa emprendedora. *Historia y comunicación social*, 18, 377-386. http://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44256

- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del primer año. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.
- Gil, H. y Rendueles, C. (2019). Entre el victimismo meritocrático y la resignación. Dos percepciones antagónicas de la precariedad juvenil en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 31-48. <https://doi.org/10.5209/CRLA.63818>
- Goldthorpe, J. H. y Marshall, G. (2017). El prometedor futuro del análisis de clase: Una respuesta a las críticas recientes. *Revista de Sociología*, 32(1), 106-128. <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2017.47888>
- Hardie, B., Highfield, C. y Lee, K. (2020). Entrepreneurship education today for students' unknown futures. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 401-417. <http://doi.org/10.33902/JPR.2020063022>
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Izquierdo, T., Escarbajal, A. y Latorre, A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 385-397.
- Izquierdo, T. y Farías, A. J. (2018). Empleabilidad y expectativa de logro en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 29-40.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Jurado, M., y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, 125-147.
- Manso Ayuso, J. y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Marinho-Araújo, C., de Souza Fleith, D., Almeida, L.S., Bisinoto, C. y Luiz Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Menna-Barreto, M. H. y Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. EDIPUCRS e EUG.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Enseñanzas no universitarias / alumnado matriculado / curso 2020-2021. Datos avance. <https://onx.la/3d354>

- Money, J., Nixon, S., Tracy, F., Hennessy, C., Ball, E. y Dinning, T. (2017). Undergraduate student expectations of university in the United Kingdom: What really matters to them? *Cogent Education*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301855>
- Morse, J. M. y Niehaus, L. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures (Vol. 4)*. Routledge.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1), 37-58. <http://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-31.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Pérez-Ferra, M., Martos-Ortega, J. M., Quijano-López, R. y García-Martínez, I. (2021). Explorando las motivaciones de los futuros docentes de educación primaria en la elección de sus estudios. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 38-51. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp38-51>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.)*. Pearson Educación.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Journal of Psychology and Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Şahin, M. D. y Öztürk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301-310. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B. y Lizette, J. (2017). Educación emprendedora: estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Spaan, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly*, 3, 71-79.

- Suárez-Ortega, M., Sánchez-García, M. F. y Soto-González, M. D. (2020). Desarrollo de la carrera emprendedora: Identificación de perfiles, competencias y necesidades. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 173-184. <https://doi.org/10.5209/rced.62001>
- Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Universidad de Jaén (2021, 29 de marzo). Grado en Educación Primaria. Orientación profesional. <https://onx.la/4d5ba>
- Vargas-Larraguivel, P. A., Liévano-Morales, J. y Calderón-Martínez, G. (2021). Factores de impacto en la formación emprendedora en estudiantes de educación superior. Caso Cetys Universidad. *Revista Inclusiones*, 8(1), 198-215. <http://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/194>
- Wang, J. Y., Yang, M. Y., Lv, B. B., Zhang, F. X., Zheng, Y. H. y Sun, Y. H. (2020). Influencing factors of 10th grade students' science career expectations: A structural equation model. *Journal of Baltic Science Education*, 19(4), 675-686. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.675>