

Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. & Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>

Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado

M^a Pilar Rodrigo Moriche ⁽¹⁾, Margarita Vasco González ⁽²⁾, David Gil Pareja ⁽³⁾, Javier Pericacho Gómez ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Autónoma de Madrid, ⁽²⁾ Grupo TABA, ⁽³⁾ Universidad Alfonso X el Sabio

Resumen

Para mejorar los programas de formación inicial docente y favorecer un encuentro positivo entre el alumnado y quienes los diseñan e implementan, es necesario disponer de información actualizada sobre los perfiles de entrada. Este artículo describe al alumnado según sus experiencias de vida, conocimientos previos, desarrollo profesional y metas de aprendizaje para conocer oportunidades, necesidades y tendencias de mejora. Desde una orientación cualitativa se seleccionaron 62 tareas de evaluación inicial del estudiantado de primer curso de la asignatura Didáctica General del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad XXX desde el curso 2014-15 hasta 2019-20. El análisis documental fue apoyado por el software informático Atlas ti 9 del que emergieron, por medio de la articulación de la teoría fundamentada, un conjunto de categorías de cuyas relaciones e interpretaciones, se obtuvieron resultados que evidenciaban, entre otros: alta vocación docente e ideas preconcebidas en la formación e intereses profesionales orientados al cambio educativo. Como principales conclusiones se plantea conectar con la formación y experiencias profesionales afines al ámbito educativo como elementos precursores docentes; potenciar metodologías innovadoras, participativas y de trabajo en equipo; y orientar la teoría a la práctica educativa y a la organización docente.

Palabras clave

Formación preparatoria de docentes; planificación de la educación; proceso de interacción educativa; ecología de aprendizaje.

Improvement of initial teacher training programs based on the personal, academic and professional trajectory of the students

Abstract

To improve initial teacher training programs and favor a positive encounter between students and those who design and implement them, it is necessary to have up-to-date information on entry profiles. This article describes the students according to their life experiences, previous knowledge, professional development and learning goals to know opportunities, needs and improvement trends. From a qualitative orientation, 62 initial evaluation tasks were selected for first-year students of the General Didactics subject of the Master's degree in Primary Education at Universidad XXX from the 2014-15 to 2019-20 academic year. The documentary analysis was supported by the computer software Atlas ti 9 from which emerged, through the articulation of the grounded theory, a set of categories whose relationships and interpretations, results were obtained that evidenced, among others: high teaching vocation and ideas preconceived in training and professional interests oriented to educational change. As main conclusions, it is proposed to connect with training and professional experiences related to the educational field as precursory teaching elements; promote innovative, participatory and teamwork methodologies; and guide the theory to educational practice and teaching organization.

Key words

Teacher preparatory training; educational planning; educational interaction process; learning ecology.

Introducción

Los debates en torno a la mejora de la calidad educativa se encuentran en un lugar de gran relevancia en las agendas político-educativas, tanto nacionales como internacionales (Autor 1; Pucciarelli y Kaplan, 2016). Específicamente la “cuestión docente” (Valle y Manso, 2016), como elemento fundamental en el desarrollo y mejora de la educación (Muñoz, Rodríguez y Luque, 2019), alberga un creciente interés en todo tipo de instituciones supranacionales (Eurydice, 2004, 2006, 2010, 2012; OECD, 2004, 2009, 2011), constituyendo un objetivo de gran preocupación y amplia notoriedad en el debate internacional.

Un factor relevante asociado al éxito de un sistema educativo se encuentra en la formación docente (Barber y Mourshed, 2008), de ahí que la Unión Europea ha expresado de forma clara su intención de mejorar esta profesión (Manso, Matarranz y Valle, 2019), concretamente la formación inicial (Ball y Forzani, 2009; Cochran y Zeichner, 2009).

La literatura científica señala, que pese a que la construcción docente es un proceso largo, complejo y multidimensional, alberga un momento especialmente crítico en la formación inicial (Jarauta y Pérez, 2017; Muñoz et al. 2019). De hecho, tal como señalan Manso et al. (2019): “es el primer periodo mediante el cual uno se prepara conscientemente para poder ejercer como docente” (p.17). Una etapa especialmente sensible e importante, con gran impacto y repercusión en la construcción docente (OECD, 2009, 2011; Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020), ya que sobre ella se asienta el inicio del futuro ejercicio profesional (Esteve, 2009).

Desde hace años, han aumentado los estudios e informes que muestran cierto descontento sobre la calidad de los programas de formación inicial docente y su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la profesión (Manso y Vaillant, 2012). Así, a través de diferentes perspectivas y vías de análisis, numerosos estudios se han centrado en la relación entre la formación inicial del profesorado, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado (Darling, 2017; Hernández Ramos y Martínez Abad, 2021; Marcelo, 2010; Sahlberg, 2014). En este contexto, la producción científica constata un amplio acuerdo sobre dos puntos significativos: en primer lugar, distancia entre la teoría y la práctica educativa real; en segundo lugar, descontextualización y falta de adecuación con los problemas, retos y realidades de la profesión docente (Beyer y Zeichner, 2018; Darling, 2017; Esteve, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009).

En aras de mejorar los programas de formación inicial docente y favorecer un encuentro positivo entre el alumnado de dichos programas (con trayectorias del siglo XXI) y quienes tienen la responsabilidad de su diseño e implementación (con trayectorias del siglo XX), es necesario disponer de información variada y actual sobre los perfiles de entrada del alumnado. La literatura académica nacional e internacional revela un amplio acuerdo sobre la necesidad de estudiar los perfiles de ingreso del alumnado universitario como factor de éxito y mejora de los programas de formación. Un interés investigador que se articula desde diferentes vías de análisis entre las que destacamos: relación entre el perfil de ingreso del alumnado en diferentes programas y rendimiento académico (Aguirre, Dévora y Valenzuela, 2015; Etxeberria, Alberdi, Eguia y García, 2017); motivación académica, expectativas, personalidad y estrategias de aprendizaje del alumnado durante el primer año de estudios universitarios (Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo, 2006; Donche, De Maeyer, Coertiens, Van Daal y Van Petegem, 2013; Gallardo y Vázquez, 2016; Liu, et al. 2014; Llorent, Cobano, Bejarano, 2019); y problemas de adaptación del alumnado a la formación universitaria (Álvarez y López, 2019).

En esta línea, se aconseja que la formación docente brindada en las universidades no sea ajena a los perfiles de ingreso de los futuros docentes (Casillas, Chaín y Jácome, 2007; Gallardo y Vázquez, 2016) y que les permita ser parte y/o formar parte del proceso. Este conocimiento va a permitir ajustar y contextualizar el proceso didáctico y reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández, González, Del Molino, 2011), constituyendo una fuente de información de gran valor y utilidad a la hora de reflexionar, interpretar, orientar y poner en práctica, con el mayor criterio posible, medidas de mejora e innovación en los programas de formación inicial (Jarauta y Pérez, 2017; Litalien, Gillet, Gagné, Ratelle y Morin, 2019; Torres, Acuña, Acevedo y Villanueva, 2019); además de activar enfoques empoderadores y participativos en el alumnado.

En consecuencia, la evidencia expuesta justifica el presente artículo y perfila el sentido, la implicación práctica, la contribución al conocimiento disponible y los objetivos de esta investigación: (1) realizar una evaluación inicial del alumnado de primer curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria en relación a sus experiencias personales, académicas y profesionales a través de una tarea de aula; (2) identificar propuestas de mejora a partir de las oportunidades y necesidades detectadas en la autodescripción de sus perfiles personales, académicos y profesionales.

Metodología

La tarea denominada “Trayectoria personal, académica y profesional” se realizó en el marco de la asignatura de Didáctica General por el alumnado del primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la XXX desde el curso 2014-15 hasta 2019-20. La sistematización de esta actividad a lo largo de seis cursos académicos se articuló de acuerdo

con Reis-Jorge et al., (2020, p.216), como una estrategia para la toma de decisiones basada en la evidencia y la evaluación e innovación de las prácticas educativas. Permitió situar al docente en el papel investigador entendiendo estas experiencias didácticas como espacio para indagar, cuestionar, revisar y reflexionar sobre contenidos y métodos, pero también, sobre las posibles estrategias a utilizar como medio para la mejora de las prácticas docentes (La Torre, 2003, p.12).

La tarea consta de 10 preguntas abiertas agrupadas en torno a tres dimensiones: personal, académica y profesional (tabla 1), que tomaban como referente el cuestionario de Camina y Salvador (2005, 2007) - que mide los condicionantes y características del estudiantado de Magisterio-. Esta tarea consistía en la respuesta de las preguntas que se planteaban de manera abierta.

Tabla 1.

Guión tarea “Trayectoria personal y profesional”

| Dimensiones | Preguntas |
|-------------|--|
| Personal | Descripción personal: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tus puntos fuertes/débiles 2. Cualidades/habilidades personales e interpersonales Experiencias de vida: <ol style="list-style-type: none"> 3. Describe brevemente tu trayectoria vital (biografía) 4. Tu otro currículum (qué sé hacer, qué he aprendido en otros campos, en qué te gusta emplear tu tiempo libre) 5. Con qué sueñas en el futuro |
| Académica | Sobre la asignatura: <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué aprendizajes previos tienes sobre la asignatura? Metas de aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 7. Cuando finalice, ¿qué desearías haber logrado y/o aprendido? 8. ¿Qué te gustaría hacer una vez finalizada esta Titulación de Grado? |
| Profesional | Mi desarrollo profesional <ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Qué te interesa de la titulación? ¿Por qué? 10. ¿Has trabajado o trabajas en algo relacionado con este campo? En caso afirmativo, ¿en qué? |

Se planteó un diseño de investigación cualitativa orientado a descubrir un fenómeno desde el punto de vista de las personas participantes y sostenido en la triangulación de enfoques fenomenológico y hermenéutico. Respondía a la propuesta sobre métodos cualitativos de investigación educativa de García (2010) y a los criterios de validez y rigor metodológicos descritos por Feuer et al., (2002, p.7), entre los que destacamos: formular cuestiones significativas verificables de forma empírica, vincular la investigación a la teoría relevante y proporcionar una cadena de razonamiento coherente y explícito.

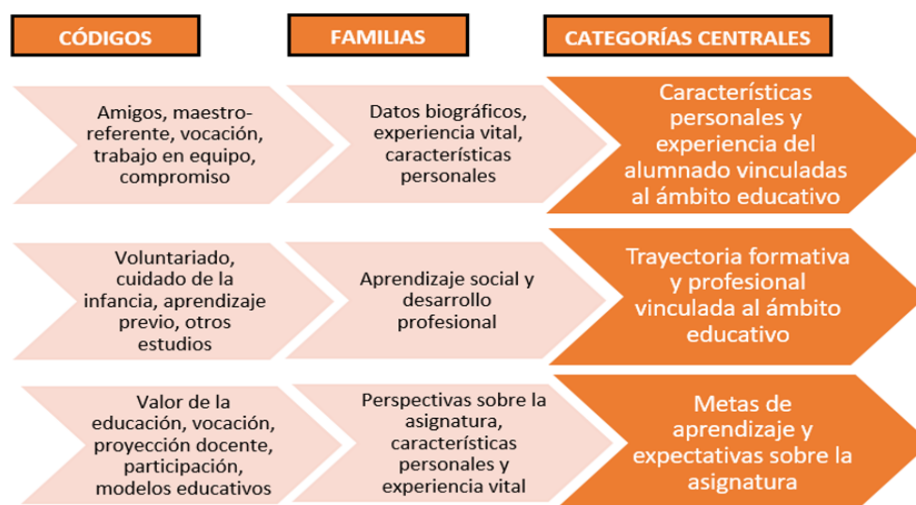
En primer lugar, se aplicaron los criterios éticos para las investigaciones cualitativas (Abad, 2016; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012; Sandín, 2003) supervisados y con el visto bueno del comité ético de la XXX. A continuación, se realizó un análisis preliminar de las tareas recogidas (654 tareas), con la intención de seleccionar aquellas que

recogían una exposición razonada y coherente con el planteamiento de la tarea (265 tareas) y entre estas, las que correspondían a alumnado entre 17-18 años (131 tareas).

A partir de las tareas seleccionadas, se realizó el estudio de los datos siguiendo el método de la teoría fundamentada, con la finalidad de hacer emerger un conjunto de categorías cuyo análisis e interpretación facilitasen la generación de una teoría (Strauss y Corbin, 2002). Para ello, y con el apoyo del software informático Atlas ti 9, se generó un proyecto hermenéutico que recogía el conjunto de tareas seleccionadas. Tras el estudio de 62 documentos primarios se alcanzó la saturación sin aparecer nuevos elementos (Morse, 1995), y se obtuvo la información que nos permitía construir una teoría comprensiva y convincente sobre el tema (Mayan, 2009). A continuación, se realizó una codificación abierta que permitió identificar las principales unidades textuales o citas con las que se cerró la primera categorización. Esta fue recodificada con intención de depurar códigos repetitivos o excesivamente amplios resultando, tras este proceso, un total de 74 categorías asociadas a 947 citas. Finalizado el análisis del nivel textual, se trabajó en la codificación axial para el establecimiento de las relaciones y vinculaciones entre los códigos y agrupación por familias culminando, como se puede ver en la figura 1, con el establecimiento de las categorías centrales que permitieran avanzar hacia el proceso de interpretación.

Figura 1.

Códigos, familias y categorías centrales



Resultados

Atendiendo a la exposición realizada presentamos los resultados en torno a las tres categorías centrales de las que emergen.

Características personales y experiencias del alumnado vinculadas al ámbito educativo

El estudiantado evidencia un buen concepto de sí mismo y altos niveles de seguridad y confianza en sus posibilidades tanto académicas como personales de cara a enfrentar los retos y metas que plantean los estudios que comienzan.

El análisis cualitativo permite observar un alumnado que se reconoce muy responsable y comprometido con su trabajo personal, evidenciándose en la relación de las subcategorías `compromiso`, `trabajador`, `respeto`, `responsabilidad` y `ayuda` vinculadas a la categoría cualidades:

“Soy muy trabajadora e intento implicarme lo máximo posible.” (16:16 p.3)

“Me considero una persona responsable, trabajadora, paciente, constante y creativa, lo que puede ayudarme en el trabajo con niños.” (35:1 p.3)

Del análisis de los códigos de la familia *características personales y experiencias de vida* emerge una relación de asociación entre los mejores recuerdos de la escuela y las actividades eminentemente sociales, centradas en la participación y vinculadas a las tareas prácticas y de trabajo en equipo compartidas con amistades de la escuela.

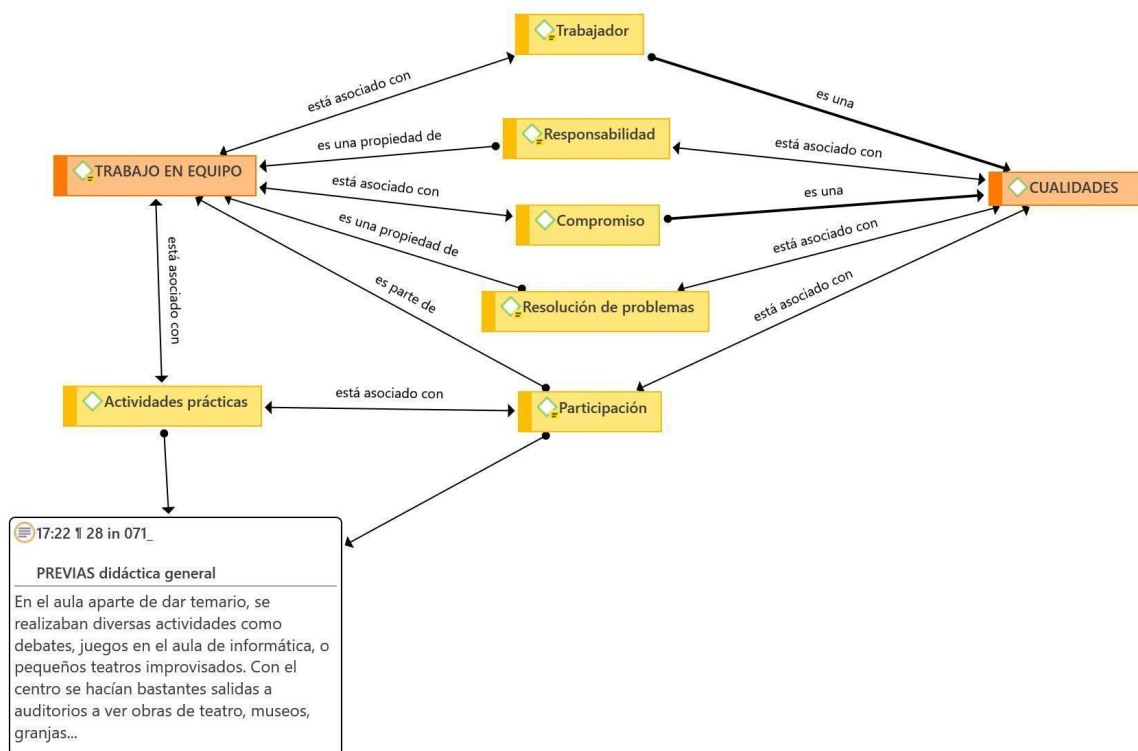
Se pone de relieve, que los futuros maestros, presentan características personales compatibles con este modelo de trabajo común, y lo consideran una herramienta fundamental para su formación y futuro profesional porque ofrece oportunidades para el aprendizaje difícilmente alcanzables mediante el trabajo individual.

“Creo que precisamente en esta profesión el trabajo en equipo es muy importante, tanto yo con los otros docentes a la hora de resolver problemas en el aula, como los alumnos a la hora de trabajar.” (4:13 p.23)

“Soy consciente de que en este grado el trabajo en equipo tiene especial importancia. Considero que soy buena trabajando con más gente porque me gusta escuchar las opiniones de mis compañeros e intento ser original aportando ideas. Creo que es perfecto para tener nuevos puntos de vista sobre cualquier tema, para aprender a ponerse de acuerdo entre varias personas y a superar las dificultades de tiempo, esfuerzo y diferencias que surjan.” (37:12 p. 10)

Figura 2.

Red de códigos de la categoría central: *Características personales y experiencias del alumnado vinculadas al ámbito educativo*



Por otro lado, este alumnado manifiesta tener una gran vocación por la profesión docente desde sus primeros años escolares y vinculada al buen recuerdo que tienen de su o sus docentes, a quienes observan, además, como referentes para afrontar su futuro profesional:

“En este colegio tanto los profesores de infantil, como los de primaria amaban su profesión y ellos me contagiaron las ganas de acudir al colegio y la curiosidad de aprender cosas nuevas. Ellos fueron una gran influencia en mi decisión de convertirme en maestra.” (26:5, p. 7)

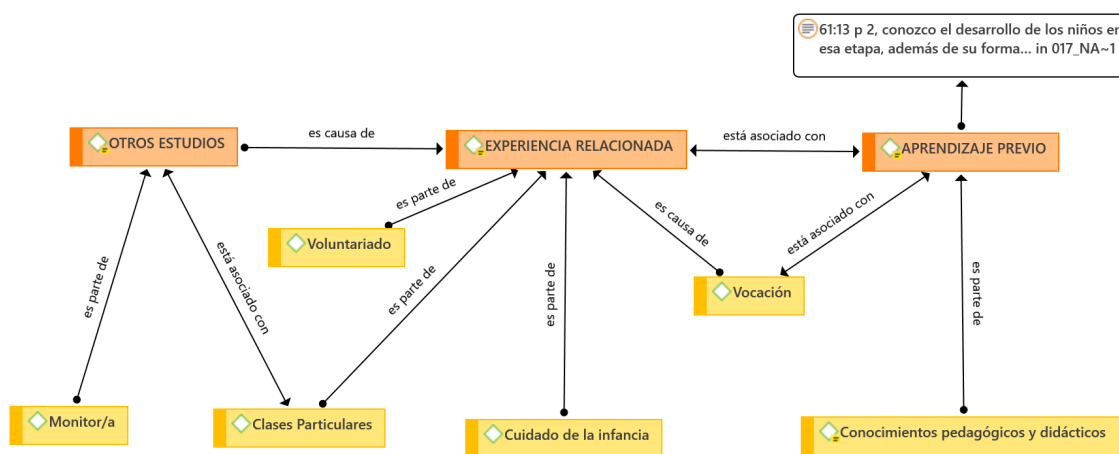
“He tenido profesores de todo tipo, pero el mejor maestro que he tenido ha sido de Primaria.” (50:17, p.3).

Trayectoria formativa y profesional vinculada al ámbito educativo

Al iniciar los estudios de magisterio la mayor parte del alumnado manifiesta no tener conocimientos previos sobre educación o didáctica, mezclando conceptos de sus experiencias escolares anteriores.

Figura 3.

Red de códigos de la categoría central: Trayectoria formativa y profesional vinculado al ámbito educativo



Por otro lado, se pone de manifiesto que los futuros docentes relacionan los conocimientos previos de la materia, con su experiencia profesional afín al ámbito socioeducativo como puede observarse en la co-ocurrencia entre ambas categorías: Cod [Experiencia relacionada y Aprendizaje previo]. Tanto sus experiencias como los aprendizajes que les acompañan están íntimamente ligados al ámbito social - hacer prácticas en centros educativos, vinculadas al cuidado de la infancia, clases particulares, voluntariado, trabajos de monitor/a de ocio y tiempo libre o en el entrenamiento de equipos deportivos:-

“En cuarto de la ESO, tuve la oportunidad de ir a un colegio de Educación Infantil de prácticas durante tres días, y me gustó bastante.” (65:10 p. 3)

“[...] he realizado varias actividades en mi antiguo colegio relacionadas con los niños (hacer talleres, preparar espectáculos dirigidos a ellos...), y he dado clase a mi primo (7 años) y a mi hermano (13 años), lo cual me ha permitido definir mi vocación hacia la carrera de maestro.” (25:8, p. 2)

“Además hace ya 4 años viajé a los campos de refugiados de Tinduf con el fin de conocer la situación que vivían los Saharais y tuve el privilegio de visitar muchos colegios y observar el estado en el que los niños estaban siendo educados.” (7:8 p.1)

Al comenzar el grado cuentan con formación complementaria vinculada a las prácticas profesionales que desarrollan, como cursos de monitor/a de ocio y tiempo libre, titulaciones avanzadas en idiomas o relacionados principalmente con la música y la danza. La minoría que no cuenta con otros estudios, manifiesta su intención de realizar alguna formación que le haga más competitivo.

Metas de aprendizaje y expectativas sobre la asignatura

Los objetivos que se plantean están relacionados principalmente a intereses profesionales asociados tanto a su vocación como a su proyección docente, sin tener una expectativa definida de lo que esperan de la asignatura.

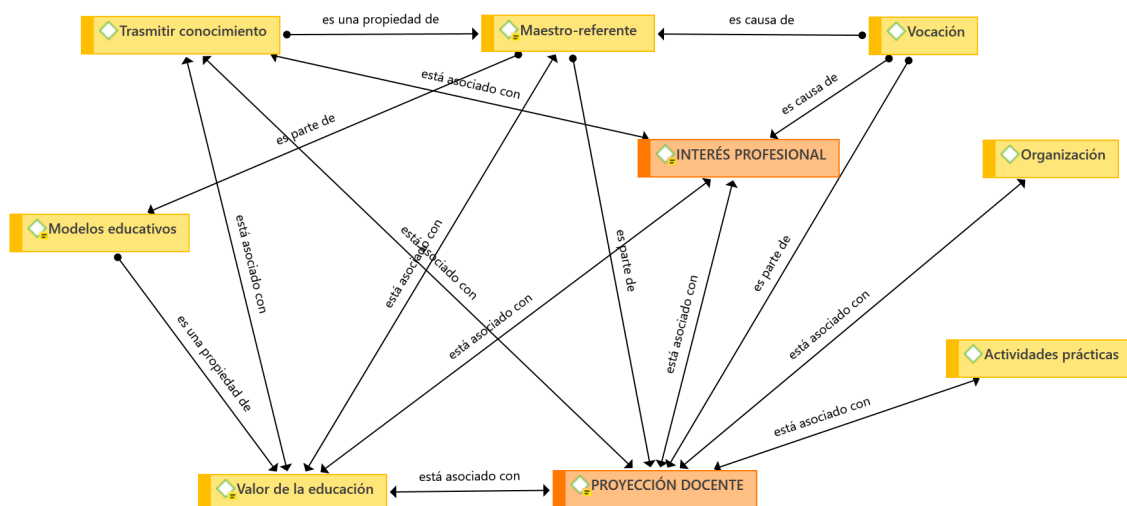
En este sentido, entre los propósitos que se marcan respecto a su formación, está la transmisión de conocimientos y el valor de la educación, una relación que pone de manifiesto que, ambas cuestiones están asociadas y vinculadas con la categoría `maestro-referente`, lo que evidencia de nuevo una idealización de la carrera y de la profesión docente.

“Poder enseñar a mis futuros alumnos valores, conocimientos... pero además poder ayudarles en todo lo que necesiten y que me recuerden como una buena profesora que se interesara de verdad por sus alumnos y que no los tratara de cualquier forma.” (10:13 p. 20)

“Sobre la asignatura sé los diferentes paradigmas que existen en la trayectoria de un profesor y me ha ayudado a idealizar ese profesor que en un futuro me gustaría ser.” (1:9 p.24)

Figura 4.

Red de códigos de la categoría central: Metas de aprendizaje y expectativas sobre la asignatura



Se plantean como meta de aprendizaje una enseñanza que les permitan avanzar hacia un cambio de modelo educativo, ya que el actual lo consideran caduco y carente de innovaciones, reclamando una metodología didáctica facilitadora de un modelo de enseñanza- aprendizaje, más acorde con las necesidades de la sociedad actual:

“Actualmente la Educación Primaria está anticuada y necesita de innovaciones en las bases de la enseñanza y no solo en los materiales a utilizar. [...] En las escuelas se aprenden las competencias puestas de la misma forma que hace 50 años y por eso es necesario un cambio.” (66:10, p.2)

“Me gustaría que yo, junto con otros maestros de estas generaciones intentemos cambiar la escuela tradicional, enseñar de otra manera a los alumnos y que se colabore más entre compañeros.” (6:14, p. 9)

Manifiestan la posibilidad de que el temario de didáctica esté acompañado de unidades que permitan llevar a la práctica los conocimientos adquiridos.

“La puesta en práctica de lo que aprendemos, el modo de pasar los conocimientos adquiridos a una práctica que nos sirva en un futuro a saber cómo debemos tratar con los niños y ser capaces de crear en ellos un deseo de aprender.” (66:6, p.1)

“Le doy bastante importancia a la práctica más que a los contenidos, ya que pienso que a través de ella es como verdaderamente se aprende.”(71: 4, p.1)

Así mismo, muestran la inquietud de aprender a organizar mejor el ejercicio de la docencia.

“Me gustaría saber organizarme bien los contenidos y las clases para poder aplicarlo cuando esté trabajando en un colegio, también saber diferentes métodos de enseñanza a los niños para que todos entiendan y comprendan lo que les explique.” (12:14 p.2)

“... y como impartir y llevar a cabo la mejor enseñanza para mis alumnos.” (13:11 p.20).

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación coinciden con la literatura académica publicada hasta el momento en que existe una manifiesta vocación docente (Bertomeu et al., 2006; Camina y Salvador, 2007; Gallardo y Vázquez, 2016), bien a partir de sus tiempos de escolarización o bien originada a partir de sus experiencias profesionales en ámbitos afines. Esta vocación se vincula con sus intereses profesionales actuales: cambiar el modelo educativo, aplicación práctica de la teoría y una buena organización para llegar a ser buen docente. Se añade, que la figura de maestro-referente suscita una idealización de la carrera y de la profesión.

Se muestran elementos precursores docentes relacionados con la formación, en concreto con la formación de monitor de ocio y tiempo libre (Autor 2); y con la experiencia profesional en el cuidado de la infancia, las clases particulares, el voluntariado, los trabajos de monitor de ocio y tiempo libre y el entrenamiento deportivo. Esta formación inicial y estas primeras experiencias laborales, aportan pericia y conocimientos iniciales sobre estrategias didácticas y responsabilidad, además de favorecer la planificación y el diseño de actividades. Se

confirma así que el aprendizaje de los y las docentes del futuro es un proceso largo y complejo que se inicia antes de que den comienzo sus estudios universitarios (Jarauta y Pérez, 2017). Se establece una estrecha conexión entre lo que ha vivenciado el alumnado en la escuela (actividades sociales participativas, tareas prácticas, trabajo en equipo y relación con amistades) y la idea preconcebida que trae a la formación (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Las diferentes trayectorias personales, académicas y profesionales del estudiantado hacen que comiencen los programas de formación inicial con expectativas (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007), y con ideas preconcebidas y arraigadas acerca de lo que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje (Beyer y Zeichner, 2018; Zapico, Martínez y Montero, 2017).

Este estudio permite detectar como oportunidades la vocación docente, la responsabilidad y el compromiso del alumnado, el interés en actividades sociales y participativas, el trabajo en equipo y la amistad. Y se plantea la necesidad de conocer metodologías innovadoras, conectar la idea utópica del maestro-referente y su formación y experiencias profesionales en campos afines al ámbito social, así como potenciar una formación teórica acompañada de un aprendizaje práctico y estrategias de organización docente.

Como conclusión podemos señalar que el presente estudio arroja tendencias a las que prestar atención y apunta hacia nuevas investigaciones que: (1) conecten la formación y experiencias profesionales afines al ámbito educativo como elementos precursores docentes; (2) potencien metodologías innovadoras, participativas y de trabajo en equipo; (3) orienten la teoría a la práctica educativa y a la organización docente.

Pensar la formación inicial docente en términos de adaptación práctica y real a los retos y problemas del S XXI, donde el centro de las acciones se encuentre en el aprendizaje y participación del alumnado desde un enfoque protagónico y participativo (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) permite disminuir la brecha entre el mundo académico y el mundo laboral en los programas universitarios y fomentar la transferencia de los aprendizajes en la práctica profesional.

Por último, y como limitaciones del estudio podemos señalar el exclusivo análisis del Grado de Educación Primaria, pudiendo ampliar la investigación en otros Grados (Infantil y Doble Grado Infantil y Primaria), además de completar con alguna otra técnica cualitativa como la entrevista que permita profundizar en sus respuestas.

Referencias

- Abad, B. (2016) Investigación cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (34) 101-120. doi: [empiria.34.2016.16524](https://doi.org/10.13805/e.rii.34.2016.16524).
- Aguirre, F., Dévora, C. y Valenzuela, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 405-412. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596029>
- Álvarez, P. y López, D. (2019). Profile of income and problems of adaptation of the university student according to the perspective of the teacher. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 30(3). doi: [10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272](https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272)

- Ball, D. y Forzani, F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. doi: [10.1177/0022487109348479](https://doi.org/10.1177/0022487109348479)
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Londres: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bertomeu, F.J., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J.A. (2006). Las motivaciones hacia los estudios de magisterio. *Fòrum de recerca*, 12, 1-18. <http://hdl.handle.net/10234/78666>
- Beyer, L. & Zeichner, K. (2018). Teacher education in cultural context: Beyond reproduction. En Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice* (pp. 298-334). London: Routledge.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi: [10.1080/13540602.2015.1044325](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325)
- Camina, A. y Salvador, M. I. (2005). Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios universitarios de Magisterio. *Revista de investigación educativa*. 23 (1), 239-258. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98521>
- Camina, A. y Salvador, M. I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician Magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas* 12, 245-262. [file:///C:/Users/MR.5041387/Downloads/1996%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MR.5041387/Downloads/1996%20(2).pdf)
- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29. [v36n142a1.pdf \(scielo.org.mx\)](https://doi.org/10.1016/S0304-5214(07)70001-1)
- Cochran, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. London: Routledge.
- Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. doi: [10.1080/02619768.2017.1315399](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399)
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertiens, L., Van Daal, T. & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251. doi: [10.1111/bjep.12016](https://doi.org/10.1111/bjep.12016)
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350, (Ejemplar dedicado a: La formación de profesores de Educación Secundaria), 15-30. [re35001-pdf.pdf \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.educacionyfp.gob.es/revistas/350/15-30.pdf)
- Etxeberria, P., Alberdi, E., Eguia, I. y García, M^a J. (2017). Análisis del Rendimiento Académico en Relación al Perfil de Ingreso del Alumnado e Identificación de Carencias Formativas en Materias Básicas de dos Grados de Ingeniería. *Formación universitaria*, 10(4), 67-74. doi: [10.4067/S0718-50062017000400007](https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400007)

- Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Volume 4. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Eurydice (2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Eurydice (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fernández, M., González, V. y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.
- Feuer, M.J., Towne, L., & Shavelson, R.J. (2002) Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher* 8 (31), 4-14. Doi: 10.3102/0013189X031008004
- García J.L. (2010) *Métodos y técnicas de investigación en educación*. UNED
- Gallardo, N. y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, Tomo LXXII, nº III, 1661-1696.
- Hernández Ramos, J.P. y Martínez Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),59-71. doi:10.6018/reifop.414781
- Jarauta, B. y Pérez, Mª J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122.
- La Torre, A. (2003). El profesor como investigador. *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. Pp.7-21
- Litalien, D. Gillet, N., Gagné, M., Ratelle, C. & Morin, A. (2019). Self- -Determined Motivation Profiles among Undergraduate Students: A Robust Test of Profiles Similarity as a Function of Gender and Age. *Learning and Individual Differences*, 70, 39-52. doi: 10.1016/j.lindif.2019.01.005.
- Liu, Ch., Wang, K.J., Kee, H., Koh, C., Lim, S.C. & Chua, L. (2014). College Students' Motivation and Learning Strategies Profiles and Academic Achievement: A Self-Determination Theory Approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338-353. doi: 10.1080/01443410.2013.785067
- Llorent, V., Cobano, V. & Bejarano, P. (2019). Motivation of childhood and primary teachers during initial university education. *Revista de Humanidades*, 38, 37-64.

- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Manso, J. y Vaillant, D. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42. doi: [10.15332/s1657-107X.2010.0001.01](https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mayan, M. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.
- Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res*, 5(2), 147-149.
- Muñoz, G., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. doi: [10.5944/educxx1.20007](https://doi.org/10.5944/educxx1.20007)
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, (12), 3, 263-274.
- OECD. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Building a high Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Pichardo, M.C., García, A.B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Pucciarelli, F. & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311-320. doi: 10.1016/j.bushor.2016.01.003
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M. & Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44, (1), 1-18. doi: 10.15517/revedu.v44i1.39044
- Sahlberg, P. (2014). Facts, true facts and research in improving education systems. Inaugural Annual Lecture, British Educational Research Association (BERA)
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S., y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2). doi: 10.6018/reifop.418601
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, pp. 19-34. doi: 10.7179/PSRI_2017.30.02
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, A. E., Acuña, J. P., Acevedo, G. E. y Villanueva, J. R. (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(18), 1-18. doi: 10.23913/ride.v9i18.435
- Valle, J.M. y Manso, J. (2016). (Dir.). *La "cuestión docente" a debate. Nuevas perspectivas*: Madrid: Narcea
- Zapico, M. H., E. y Montero, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 80-102. doi: 10.30827/profesorado.v21i1.10353