

“Conoce el atractivo de la profesión docente”: Impacto de un programa de orientación profesional dirigido a estudiantes de Bachillerato

“Raising the attractiveness of the teaching profession”: Impact of a guidance program aimed at upper-secondary school students

Guiomar Nocito Muñoz*, Santiago Sastre Llorente^{1*}, Gloria Gratacós*
y Ernesto López-Gómez**

*Centro Universitario Villanueva (Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)

**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Este artículo presenta el sentido, diseño e impacto de un programa innovador de orientación profesional, “Conoce el atractivo de la profesión docente”, cuya pretensión es ayudar a los participantes a identificar sus intereses y competencias en relación con la docencia. Entre 2012 y 2019 se han llevado a cabo siete ediciones, implicando a 303 estudiantes de Bachillerato de 15 centros educativos de la Comunidad de Madrid. El programa busca favorecer la toma de decisiones y mejorar la percepción de la profesión docente a través de la colaboración entre instituciones educativas (universidad y centros de educación secundaria). Consta de tres fases concatenadas: jornada celebrada en la universidad con diversas sesiones para estimular la reflexión y formación de los participantes, desarrollo de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el aula llevada a cabo en el contexto escolar y, finalmente, valoración de la experiencia y feedback al participante sobre su desarrollo. Para evaluar el impacto del programa se han evaluado las motivaciones y percepciones de los participantes sobre la profesión docente a través de un diseño pretest-postest. El cuestionario utilizado ha sido Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) validado internacionalmente. Los resultados obtenidos demuestran la eficacia del programa con relación a los factores motivacionales y perceptuales. Existen diferencias significativas respecto a la

1 **Correspondencia:** Gloria Gratacós. ggratacos@villanueva.edu. C/ Costa Brava, 2. 28034. Madrid

mejora de la habilidad percibida por los propios participantes tras llevar a cabo el programa, la consideración que le otorgan a la influencia social que tiene la figura del profesor, y la percepción en referencia al salario y el estatus social de los docentes.

Palabras clave: percepción; profesión docente; orientación profesional; educación secundaria; atractivo de profesión docente; FIT-Choice.

Abstract

This article addresses the design and impact of the development of an innovative program, "Get to know the attractiveness of the teaching profession", whose aim is to help participants to identify their interests and competences in relation to teaching. Between 2012 and 2019, seven editions have been developed, involving 303 high-school students from 15 schools of the Community of Madrid. The program intends to improve both the students' decision-making process and their perception of the teaching profession by means of the collaboration between educational institutions (universities and high schools). The program consists of three phases: a seminar held at the university with several sessions to stimulate the reflection and training of the participants, the development of an in-class teaching-learning experience held in the school context and, finally, the assessment of the participant's experience, plus feedback on their development. In addition, the program has been enriched by a research process focused on the motivations and perceptions of high-school students about the teaching profession through the implementation of the Factors Influencing Teaching Choice scale (FIT-Choice) before and after the program. The outcomes show significant differences in the results obtained after the program in motivational factors such as perceived ability and social influences, as well as in perceptual factors like salary and social status.

Keywords: perception; teaching; attractive career; professional assessment; secondary education; FIT-choice.

Introducción

La preocupación por la calidad de la enseñanza está presente de manera destacada en las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales, de las últimas décadas. Diversos informes de política supranacional, junto a numerosas investigaciones locales o regionales, han dejado patente que la calidad del profesorado es un predictor fundamental de los resultados de los sistemas educativos. Forma ya parte del imaginario colectivo la necesidad de *atraer, retener y formar* a buenos profesionales en el sistema educativo, como señalara el conocido informe *Teachers Matter* (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005).

La falta de docentes es un desafío común al que se enfrentan buena parte de los sistemas educativos de nuestro entorno. Esta escasez se debe, principalmente, a que la profesión docente no resulta atractiva (OECD, 2018; Price y Weatherby, 2018; See y Gorard, 2020). Uno de los motivos podría ser la creencia, bastante arraigada en la sociedad, de que son los estudiantes con peores calificaciones los que habitualmente acceden a la carrera docente (Alexander et al., 1994; Viñas-Forcade y Seijas, 2021). En efecto, se constata en la literatura que la elección de los estudios correspondientes a la carrera docente no se presenta como primera opción en estudiantes con buen expe-

diente académico, mientras que sí lo hacen otros estudios como Medicina, Ingeniería, Económicas o Derecho (Kass y Miller, 2018; Kyriacou y Coulthard, 2000; Lai et al., 2005;). De hecho, en una investigación realizada con estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, se constató que, si bien el 77,8% elegía esta carrera en primera opción, solo el 35% de los alumnos tenía más de 7 en la nota media de Bachillerato (Gratacós, 2014).

Son diversas las razones y las fuentes de influencia que contribuyen a que los estudiantes con mejores calificaciones no accedan a la carrera docente. En primer lugar, la negativa influencia familiar hacia los hijos con buen expediente académico en cuanto a la elección de una carrera docente (Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). Esto pone de manifiesto que las familias, en ocasiones, desaniman a sus hijos brillantes -a pesar de sus intereses- a que accedan a una carrera que consideran con poco prestigio (Savage et al., 2021). De igual forma, las familias con alto estatus social no valoran que la profesión docente tenga el suficiente prestigio para que sus hijos bien capacitados la elijan (Landsheere, 1979; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012). Pero no solo las creencias familiares influyen en la elección vocacional de los estudiantes, también el profesorado juega un papel relevante en dicha elección (Carvalho y Taveira, 2014). Investigaciones como las de Johnston et al. (1999) concluyen que existe una significativa negatividad entre los profesores a la hora de valorar la enseñanza como una carrera de prestigio. También Denzler y Wolter (2009) constataron que el profesorado de Secundaria no parece contemplar la opción de los estudios de Magisterio para los mejores estudiantes. Estos resultados, sin duda paradójicos, ponen de manifiesto que los docentes valoran negativamente su propia profesión. Así se confirma también en el estudio de Pedró et al. (2008) en el que se mostró que la mayoría de los docentes dice no sentirse respetado, considerado o estimado, y menos del 30% considera satisfactorio el reconocimiento social de la profesión. Como mostró el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2013), a pesar de que la profesión docente aparece bien valorada -concretamente la segunda mejor valorada por detrás de la profesión médica- cuando se pregunta “qué valoración le da la sociedad”, más del 50% contesta “regular” o “mal”. Más aún, solo un 40% del profesorado manifiesta que esta profesión la verían entre las tres favoritas en el caso de ser elegidas por sus hijos (CIS, 2013) frente a más de un 50% que, años atrás (CIS, 1984), quería que sus hijos fueran profesores.

Además de atraer a los más cualificados a la profesión docente (OECD, 2005), de hacer de la docencia “una carrera atractiva para jóvenes que muestren buenos resultados educativos en la educación media, aumentando el nivel académico exigido” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 160), un elemento importante a considerar en el acceso a la formación inicial docente son las motivaciones de los candidatos para elegir enseñar (Gratacós et al., 2017; Müller et al., 2009). Explorar, identificar y analizar las motivaciones de quienes acceden a la profesión docente se ha convertido en una prolífica línea de investigación en el panorama internacional (Fray y Gore, 2018; Heinz, 2015; Watt et al., 2017; Navarro et al., 2021).

En diversos estudios se comprueba el alto porcentaje de candidatos a maestros que tienen experiencias docentes previas, que han impartido clases particulares o han trabajado en tareas de apoyo o como monitores de jóvenes en actividades deportivas

y de ocio (Akpochafo, 2020; Hennessy y Lynch, 2016). En este sentido, Sánchez Lissen (2002, p. 206) refiere al periodo prevocacional como “una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones, previas a la entrada en la universidad”. Pérez Juste et al. (2008) destacan al respecto, y a partir de una consulta a expertos, la necesidad de mejorar la selección de futuros profesores incluyendo el componente vocacional, justamente dando a conocer el trabajo docente a los estudiantes. Por ello, aunque los estudiantes disponen de una imagen de la profesión docente fruto de sus años de escolaridad (López-Gómez, 2012), resulta relevante articular acciones que favorezcan el conocimiento del trabajo docente y su atractivo. Es precisamente en este marco contextual donde se sitúa este artículo, cuyo objetivo es explorar el impacto del programa “*Conoce el atractivo de la profesión docente*” en las motivaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato en torno a la profesión docente.

El programa “*Conoce el atractivo de la profesión docente*”

La orientación profesional es un elemento clave en la vida de las personas, y sin embargo no siempre se dedican los esfuerzos adecuados para su puesta en práctica (Rodríguez et al., 2018). Conectar el mundo de la educación formal y el mundo profesional, planteando una mejora de la gestión de carreras y competencias, es uno de los objetivos principales en la práctica de la orientación profesional (Hernández y Cortés, 2020). El programa “*Conoce el atractivo de la profesión docente*” se constituye como una iniciativa innovadora que, a través de la conexión de ambos mundos facilita a los estudiantes conocer el atractivo de una profesión que promueve un impacto social relevante y ofrece la oportunidad de potenciar la orientación vocacional y profesional de los participantes, considerando que la madurez vocacional es un propósito importante en la práctica de la orientación (Merino, 2007). Como señalan López-Bonilla et al. (2012), después de la etapa de Secundaria Obligatoria muchos adolescentes se enfrentan al proceso de elección de un título universitario, que implica incertidumbre respecto a sus capacidades, intereses, expectativas sociales y futuro profesional. De este modo, este programa pretende favorecer el desarrollo personal del estudiante al ofrecerle la oportunidad de conocer y vivenciar experiencias sobre sus intereses y preferencias vocacionales. El programa aporta a los participantes información académica sobre los títulos de Magisterio y se les ofrece, además, la oportunidad de tener una experiencia docente en un aula de Educación Infantil o Primaria. En definitiva, aumenta la información de los estudiantes participantes, reduce su incertidumbre y potencia la toma de decisiones.

Como etapa previa, la universidad, como entidad organizadora, aporta a los centros de Secundaria información acerca del sentido del programa, sus fases y las actuaciones a llevar a cabo. Así, se establece el compromiso de colaboración con las instituciones de educación secundaria, cada una de las cuales elige a uno de sus profesores para que actúe como mentor que coordine la experiencia en su centro. Sus funciones son informar a los estudiantes sobre el programa, facilitar la inscripción, generar colaboraciones con otros centros educativos para el desarrollo de la experiencia (si fuera necesario), el seguimiento de los participantes durante el proceso y la evaluación de la experiencia.

El programa se compone de tres fases relacionadas (Tabla 1), a saber: 1) *Jornada* en la universidad; 2) *Experiencia docente* en el aula: planificación, desarrollo y reflexión; 3)

Evaluación y feedback formativo. Estas fases están presididas por la práctica reflexiva, transversal al desarrollo del programa. La reflexión aporta al participante una mayor comprensión de la profesión docente al permitirle descubrir, analizar y discutir sus creencias sobre ella. Igualmente, la reflexión estimula la apertura y el autoconocimiento, al explorar sus actitudes y habilidades hacia la profesión docente (Young y Erikson, 2011). La reflexión desde, en y sobre la práctica es un camino que fortalece el sentido crítico acerca de las capacidades de la persona y aporta madurez al aprendizaje que se lleva a cabo. El autoanálisis y el diálogo compartido promueven el desarrollo personal y consolidan el compromiso con la experiencia y el proyecto vocacional de cada participante. Por ello, se concibe la reflexión como parte esencial dentro de una estrategia de asesoramiento global.

La primera fase se desarrolla en una jornada en la que los estudiantes acuden a la universidad para participar en tres sesiones (Tabla 1): a) diálogo compartido sobre “qué es ser profesor”, b) “claves educativas para el siglo XXI” y c) “cómo preparar una sesión de clase”. Asimismo, se aplica el pretest del cuestionario Factors Influencing Teaching Choice (Gratacós y López-Jurado, 2016; Watt y Richardson, 2007); también denominado de manera abreviada FIT-Choice, que mide los factores que influyen en la elección de estudios de Magisterio adaptado a estudiantes de Bachillerato.

El objeto de la segunda fase es la planificación, desarrollo y reflexión sobre una experiencia docente en el aula (Tabla 1). Durante las semanas posteriores a la jornada en la universidad, los participantes tienen la oportunidad de experimentar la docencia. Con el apoyo del mentor del centro, cada participante selecciona un curso y el profesorado tutor será quien oriente al participante sobre la asignatura, la unidad didáctica y las actividades, en función del contexto del aula seleccionado. Pondrá en práctica lo aprendido en la jornada en la universidad, programando, diseñando y dirigiendo una sesión de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos de esta fase del programa son: adaptar la guía proporcionada en la jornada de la universidad al contexto de enseñanza, seleccionar con el profesor colaborador los contenidos a abordar y decidir las estrategias didácticas y actividades más adecuadas. Posteriormente, bajo la supervisión del profesorado tutor, cada participante llevará a cabo la experiencia docente a partir de la planificación didáctica elaborada previamente. Esta sesión, para una posterior evaluación, se graba en formato audiovisual, respetando los estándares de protección de datos y teniendo en cuenta que el uso de los registros se utilizará únicamente con fines académicos. Finalmente, tras la experiencia docente, cada participante elaborará una narrativa reflexiva que evidencie los aspectos más valiosos del proceso. A, aplicando nuevamente el cuestionario FIT-Choice.

La tercera fase se centra en la evaluación de la experiencia, realizada en colaboración entre el profesorado universitario impulsor del programa, el mentor del centro, el profesorado-tutor involucrado y cada participante (Tabla 1). En primer lugar, el profesorado universitario valora la planificación, el desarrollo de la experiencia y la narrativa reflexiva elaborada por el participante sobre la experiencia. De este modo, los miembros del equipo de investigación evalúan el material digital conforme a unos parámetros marcados en rúbrica, que proporcionan una estimación global, referencial y armónica de los logros. Con toda esta información se realiza un informe para el participante que se comparte con el mentor de su institución educativa. Así, los

organizadores intercambian información con el mentor sobre la experiencia del participante. Finalmente, el mentor del centro educativo es el encargado de dar feedback al participante y recoger sus impresiones de la experiencia para finalizar el programa.

Tabla 1

Fases del programa "Conoce el atractivo de la profesión docente"

PRIMERA FASE: JORNADA EN LA UNIVERSIDAD	
	<i>Descripción</i>
<i>Cuestionario inicial</i>	Cuestionario FIT-Choice adaptado a alumnos de Bachillerato previo al inicio del programa.
<i>Diálogo compartido "Qué es ser profesor"</i>	Dinámica participativa e interactiva en la que a través de preguntas guía se potencia la reflexión acerca del significado de la profesión docente poniendo en valor las creencias, percepciones, visiones de la sociedad, motivaciones positivas o negativas, etc. de los participantes.
<i>"Claves educativas para el siglo XXI"</i>	Sesión expositiva que aborda el significado del aprendizaje y su perspectiva global e interdisciplinar.
<i>"Cómo preparar una sesión de clase"</i>	Sesión interactiva destinada a orientar la experiencia docente posterior. Se presenta una guía para la preparación de una clase considerando las cuestiones didácticas más relevantes.
SEGUNDA FASE: EXPERIENCIA DOCENTE EN EL AULA	
	<i>Descripción</i>
<i>Planificación de la experiencia de enseñanza-aprendizaje</i>	Cada participante, con el apoyo del mentor del centro, selecciona un curso-aula. El profesorado tutor le orientará sobre la asignatura, unidad didáctica y posibles actividades para el diseño de una sesión de enseñanza-aprendizaje.
<i>Desarrollo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje</i>	Bajo la supervisión del profesor, cada participante llevará a cabo una clase práctica a partir de la planificación diseñada.
<i>Reflexión sobre la experiencia</i>	Elaboración, tras la experiencia docente, de una narrativa que evidencie los aspectos más valiosos de la experiencia.
<i>Cuestionario final</i>	Cuestionario FIT-Choice adaptado a alumnos de Bachillerato tras la realización del programa.
TERCERA FASE: EVALUACIÓN Y FEEDBACK FORMATIVO	
	<i>Descripción</i>
<i>Evaluación de la experiencia docente</i>	El equipo coordinador evalúa la experiencia docente y la narrativa reflexiva posterior a la impartición de la clase.
<i>Feedback del mentor del centro educativo</i>	El mentor es el encargado de dar un feedback al participante y recoger sus impresiones de la experiencia.

Método

Participantes

Durante las siete ediciones que se han llevado a cabo desde el 2012, han pasado por este programa un total de 303 alumnos de Bachillerato -145 varones y 158 mujeres-, procedentes de 15 centros educativos privados o concertados. Todos ellos estaban cursando Bachillerato -207 alumnos eran de 1º Bachillerato y 96 de 2º Bachillerato- procedentes de todos los itinerarios: 61% de ciencias sociales, 19% del biosanitario, 15% del tecnológico y 5% de humanidades.

A partir de la tercera edición del programa se decidió incorporar la escala FIT-Choice al final de la experiencia, como cuestionario postest. En las dos primeras ediciones únicamente se aplicó al inicio del programa. Se tomó esta decisión con el objetivo de evaluar el impacto de dicho programa en las motivaciones y percepciones de los alumnos de Bachillerato a la hora de plantearse elegir estudios de Magisterio. Si bien partíamos de un número elevado de respuestas pre y post desde la tercera edición (pretest, n=239; postest, n=147), los errores u omisiones al introducir los códigos, así como la existencia de cuestionarios incompletos, con valores perdidos o respuestas anómalas, permitieron emparejar sin ningún error 86 cuestionarios pre-post (Tabla 2).

Tabla 2

Número de participantes pre-post FIT-Choice emparejados: sexo, curso y especialidad de Bachillerato cursado.

Edición	Pretest	Postest	Emparejados	Sexo		1º Bach	2º Bach	Bach. Tecnológico	Bach. CCSalud	Bach. Sociales	Bach. Humanidades
				H	M						
(1ª) 2012-13	30										
(2ª) 2013-14	34										
(3ª) 2014-15	34	16	11	4	7	8	3	1	3	7	
(4ª) 2015-16	67	53	16	6	10	13	3	1	4	11	
(5ª) 2016-17	62	29	19	10	9	15	4	1	5	13	
(6ª) 2017-18	37	33	24	8	16	18	6	1	7	16	
(7ª) 2018-19	39	16	16	3	13	15	1	2	7	4	3
TOTAL	303	147	86	31	55	69	17	6	26	51	3

Instrumento

Se aplicó la escala FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007) por ser un instrumento que trata de explicar los determinantes de la motivación para la elección de carrera, así como la percepción sobre la profesión docente. Se trata de una escala validada internacionalmente (Navarro et al. 2021) y en su versión española (Gratacós y López-Jurado, 2016), que mide los siguientes factores (Tabla 3):

Tabla 3.

Escala FIT-Choice: Factores e ítems de la motivación y de la percepción de la profesión docente.

FACTORES MOTIVACIONALES	Ítems *	FACTORES DE LAS PERCEPCIONES	Ítems *
Habilidad percibida	B5/ B19/ B43	Exigencia de la carrera	C10/C14/C15
Valor intrínseco	B1/B7/B12	Exigencia de la profesión	C2/C7/C11
Seguridad del trabajo	B14/B27/B38	Salario	C1/C3
Conciliación trabajo-familia	B2/B4/B16/B18/B29	Estatus social	C4/C5/C6/C8/C9/C12/C13
Movilidad del trabajo	B8/B22/B45		
Influir en el futuro de los niños/adolescentes	B9/B23/B53		
Trabajar en pro de la igualdad social	B36/B49/B54		
Contribución social	B6/B20/B31		
Trabajar con niños/adolescentes	B13/B26/B37		
Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	B17/B30/B39		
Influencias de conocidos	B3/B24/B40		

*cf. Gratacós & López-Jurado (2016, p. 103-105)

Estos factores están compuestos por un total de 50 ítems que se evalúan en una escala Likert de 7 puntos considerando la importancia (donde 1 significa “nada importante” y 7 “muy importante”).

Además, se incluyeron como variables de clasificación datos sobre sexo, edad, tipo de Bachillerato cursado, así como el grado de interés por cursar un grado de Magisterio (en una escala Likert de 1 a 7). Asimismo, se pidió a cada participante una clave personal, creada a partir de datos personales no accesibles al profesorado implicado en este programa, para poder emparejar las respuestas pre-post.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos se llevó a cabo al inicio y al final del programa durante cinco ediciones. El instrumento fue aplicado en soporte papel. Los participantes en la investigación fueron previamente informados sobre el objetivo del estudio. Su participación fue voluntaria y las respuestas, confidenciales y anónimas. Se recogieron 303 pretest y 147 posttest, de los que se emparejaron sin error 86, tras descartar aquellos con datos incompletos o con ausencia de las claves de identificación.

Para el análisis de datos, se realizó el estudio estadístico para identificar si existían diferencias significativas en alguno de los factores o alguno de los ítems de la escala entre las aplicaciones pre-post. Para ello, en primer lugar, se analizó la distribución de las variables. Al no cumplir las características de normalidad en su distribución, se decidió aplicar pruebas no paramétricas. En concreto, se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon que permite establecer la comparación de medias para muestras relacionadas y se realizó el estudio del tamaño del efecto, que se interpretó siguiendo el criterio de .10 (pequeño), .30 (mediano) y .50 (grande) de acuerdo con Coolican (2009, 395) y Fritz et al. (2012, p.12).

Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS (versión 24).

Resultados

Los resultados (Tabla 4) indicaron que había diferencias significativas (aumento tras pasar por el programa) en el factor motivacional “Habilidad percibida”, $z = -2,751$, $p < .01$, con un tamaño de efecto pequeño ($r = 0,20$). La media del factor creció de un valor ($M=5,00$) a un valor de ($M=5,35$). Asimismo, en el factor “Influencias sociales”, $z = -2,311$, $p < .05$, con un tamaño de efecto pequeño ($r = 0,17$). La media de este factor creció de un valor pre-programa ($M = 3,41$) a un valor post-programa ($M = 3,81$). En cuanto a los factores perceptuales, se encontraron diferencias significativas en “Salario”, $z = -3,104$, $p < .01$, con un tamaño de efecto pequeño ($r = 0,23$), mostrando una disminución en el valor de la media pre-programa ($M = 3,3$) a un valor ($M = 2,8$). En cuanto al factor “Estatus social”, se encontró una disminución significativa, $z = -4,632$, $p < .001$, con un tamaño de efecto mediano ($r = 0,35$). El valor de la media pre-programa decreció de ($M = 3,89$) a una post-programa ($M = 3,28$).

Tabla 4

Factores motivacionales y perceptuales: media pretest/postest, valores Z, tamaño del efecto, alpha de cronbach de los factores y de la escala global

Factor	Media pretest	Media postest	Z	Tamaño del efecto (r) Cohen's d	alpha cronbach pretest	alpha cronbach postest
Motivaciones						
Habilidad percibida	5,00	5,35	-2,751**	-0,20984	0,846	0,861
Valor intrínseco	4,99	5,06	-0,473	-0,036079	0,839	0,863
Seguridad	4,48	4,45	-0,098	-0,007475	0,85	0,864
Conciliación	4,72	4,68	-0,595	-0,045385	0,871	0,882
Movilidad	3,85	3,77	-0,508	-0,038749	0,855	0,872
Futuro niños	5,69	5,89	-1,762	-0,134401	0,842	0,86

Factor	Media pretest	Media posttest	Z	Tamaño del efecto (r) Cohen's d	alpha cronbach pretest	alpha cronbach posttest
Equidad social	5,15	5,36	-1,578	-0,120366	0,843	0,86
Contribución social	5,42	5,63	-1,694	-0,129214	0,843	0,861
Trabajar con niños	4,98	5,09	-0,691	-0,052708	0,848	0,863
Experiencias previas	5,5	5,56	-0,559	-0,042639	0,857	0,873
Influencias sociales	3,41	3,81	-2,311*	-0,176278	0,855	0,869
Escala global					0,861	0,877
Percepciones						
Exigencia de la carrera	5,27	5,12	-0,636	-0,048513	0,614	0,739
Exigencia del trabajo	5,13	5,24	-1,608	-0,122654	0,598	0,683
Salario	3,3	2,8	-3,104**	-0,236766	0,696	0,814
Estatus social	3,89	3,28	-4,632***	-0,353318	0,592	0,715
Escala global					0,688	0,792

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; escala 1-7

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en los siguientes ítems que forman los factores (Tabla 5):

Tabla 5

Ítems factores con diferencias significativas: media pretest/posttest, valor Z, tamaño del efecto

Ítems	Media pretest	Media posttest	Z	Tamaño del efecto (r) Cohen's d
Motivaciones				
B3. Mis amigos piensan que debería ser maestro	3,17	3,65	-2,143**	-0,163463
B5. Tengo cualidades para ser buen maestro/a	5,14	5,64	-2,875**	-0,219298
B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad	5,57	5,93	-2,182*	-0,166438

Ítems	Media pretest	Media posttest	Z	Tamaño del efecto (r) Cohen's d
B24. Mi familia piensa que debería ser maestro/a	3,49	3,93	-1,37*	-0,1045
B43. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades	4,75	5,07	-2,318*	-0,176812
B53. La enseñanza me permitirá influir en los niños/adolescentes	5,58	5,92	-2,079*	-0,158581
Percepciones				
C1. ¿Crees que los maestros están bien pagados en general?	3,19	2,81	-2,322*	-0,177117
C2. ¿Crees que los maestros tienen una fuerte carga de trabajo?	4,90	5,42	-2,388*	-0,182151
C3. ¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?	3,43	3,01	-2,324*	-0,177269
C4. ¿Crees que a los maestros se les percibe como verdaderos profesionales?	4,01	3,48	-2,938**	-0,224104
C6. ¿Crees que la enseñanza se considera como una profesión de alto prestigio social?	3,48	2,99	-2,809**	-0,214264
C8. ¿Crees que la enseñanza se considera una profesión de alto estatus?	3,34	2,82	-3,248**	-0,24775
C9. ¿Crees que los maestros se sienten valorados positivamente por la sociedad?	3,81	3,16	-3,78***	-0,28833
C12. ¿Crees que la profesión de maestro está bien considerada por la sociedad?	3,78	2,94	-4,377***	-0,333867
C13. ¿Crees que los maestros consideran que su trabajo tiene un alto prestigio social?	4,12	3,67	-2,594**	-0,197864
C20. ¿Crees que el sueldo de los maestros es adecuado para el trabajo que realizan?	3,23	2,70	-2,745**	-0,209382

Ítems	Media pretest	Media posttest	Z	Tamaño del efecto (r) Cohen's d
C21. ¿Crees que el salario de los docentes compensa la cantidad y complejidad de sus labores?	3,47	2,72	-3,452**	-0,26331

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; escala 1-7

Como podemos ver en la Tabla 5 todos los ítems motivacionales con diferencias significativas muestran un incremento en la valoración que les dan los participantes tras pasar por el programa. Estos ítems hacen referencia a la habilidad percibida, las influencias de amigos y familia, así como la motivación altruista por el hecho de poder influir en los niños y adolescentes y contribuir a la sociedad. En lo que respecta a los ítems perceptuales con diferencias significativas, observamos que se obtienen disminuciones en las valoraciones obtenidas tras realizar el programa en todos los casos excepto en el ítem C2, que pregunta sobre la carga de trabajo de los docentes. En el resto de los casos (en los que se ha producido una disminución postest) se pregunta sobre el salario recibido, la consideración de su estatus, el prestigio social y la consideración de su profesionalidad.

Como a los participantes se les preguntaba por su grado de interés por estudiar un grado en Educación, nos preguntamos si existirían diferencias significativas y en qué factores en los casos en los que el interés de los participantes fuera poco a nada (es decir, con valores menor a 4 en la escala Likert de 7 puntos) y en los que el interés fuese bastante o mucho (valores igual o mayor de 4 de dicha escala). En el caso de los participantes con poco interés, se observan aumentos significativos en los factores motivacionales de "Contribución social", $z = -1,958$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = 0,14$); "Trabajar con niños", $z = -2,137$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = 0,16$); e "Influencias sociales", $z = -2,605$, $p < .01$, con un efecto pequeño ($r = 0,2$). En los factores perceptuales, los resultados muestran una disminución significativa en el factor "Estatus social", $z = -2,314$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = 0,18$). Sin embargo, en los participantes con bastante o mucho interés en cursar estudios de Magisterio, solo se observa un aumento significativo en el factor motivacional "Habilidad percibida", $z = -2,406$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = 0,18$) y una disminución significativa en los factores perceptuales de "Salario", $z = -3,404$, $p < .01$, con un efecto pequeño ($r = 0,26$) y en el de "Estatus social", $z = -4,162$, $p < .001$, con un efecto mediano ($r = 0,32$).

Tabla 6

Porcentajes de participantes según sexo y grado de interés en cursar estudios de Magisterio

	Grado de interés bajo (valores < 3)	Grado de interés medio (valores = 3)	Grado de interés alto (valores > 4)
Mujeres	9%	26%	65%
Varones	54%	18%	29%

En cuanto al género (ver Tabla 6), los resultados indican que existen diferencias significativas en las mujeres en el factor motivacional “Influencias sociales”, $z = -2,086$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = .16$); en los factores perceptuales de “Salario”, $z = -2,945$, $p < .01$, con un efecto pequeño ($r = .22$); y en “Estatus social”, $z = -3,285$, $p < .01$, con un efecto pequeño ($r = .25$). En cambio, en los varones, la diferencia significativa en los factores motivacionales se encuentra en el factor “Habilidad percibida”, $z = -2,337$, $p < .05$, con un efecto pequeño ($r = .18$) y en el factor perceptual de “Estatus social”, $z = -3,27$, $p < .01$, con un efecto pequeño ($r = .25$).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue explorar el impacto del programa “Conoce el atractivo de la profesión docente” en las motivaciones y percepciones de los estudiantes de Bachillerato. El programa se fundamenta en un paradigma de la orientación para la carrera de carácter constructivista, centrado en que las intervenciones en relación a la toma de decisiones y la madurez vocacional se deben desarrollar en torno a tres ejes: a) fomentar el autoconocimiento; b) incrementar información sobre la ocupación; y c) favorecer el ajuste con la ocupación (Savickas, 2012). Para ello, se ha favorecido que cada participante desarrollara su propia narrativa personal en torno a la profesión docente por medio de la reflexión de su propia experiencia durante el programa, favoreciendo un mayor autoconocimiento de sus habilidades. Para evaluar la eficacia del programa se llevó a cabo un estudio cuantitativo que determinó las diferencias significativas entre factores e ítems de la escala FIT Choice (Gratacós y López-Jurado, 2016; Watt y Richardson, 2007) considerando dos medidas (antes y después del programa).

Favorecer el conocimiento de las propias capacidades en relación con una ocupación es fundamental para la toma de decisiones en orientación profesional (Santana-Vega et al., 2019). En nuestro estudio, los resultados muestran que los participantes, tras pasar por el programa, se perciben con mayor habilidad para el ejercicio de esta profesión y reconocen el papel de las influencias externas. Estos resultados son coherentes con diversas investigaciones (Butler, 2014; Eccles et al., 1983; Rinke et al., 2014), que destacan la importancia de tener experiencias previas que ayuden a los alumnos de Bachillerato a identificar si tienen una predisposición o adecuación (habilidad percibida) para una carrera docente (Akpochofo, 2020; Savage et al. 2021). Los resultados indican que este programa puede favorecer la exploración de las motivaciones en los participantes. Es interesante destacar las diferencias significativas que muestran los participantes que mostraban a priori menos interés por la docencia en factores motivacionales tales como “contribución social”, “trabajar con niños” e “influencias sociales”, lo que nos hace plantearnos si el paso por el programa ha podido ayudar a valorar las motivaciones de tipo altruista.

Estos resultados también ponen de manifiesto que las motivaciones de los estudiantes de Bachillerato, que se configuran a través de una red de influencias en la que interaccionan factores socioculturales (modelado, comparaciones, status, etc.) y personales (expectativas, autoeficacia, aptitudes personales, etc.), pueden modularse gracias a programas y experiencias que visibilicen la profesión docente, su posible atractivo y su relevancia social (Chang-Kredl y Kingsley, 2014; Hennessy y Lynch, 2016; Sánchez

Lissen, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). Por tanto, los resultados de este estudio están en línea con los de Gratacós et al. (2017), que pusieron de manifiesto un efecto entre experiencias informales previas y la habilidad percibida, utilidad e influencias sociales en los alumnos que han elegido cursar estudios de Magisterio.

Además, se encontraron diferencias significativas en los ítems motivacionales que destacan el rol del profesorado para “influir en el futuro de los niños” y “contribuir a la sociedad”. Este hallazgo es coherente con el estudio de Abonyi et al. (2021), en el que dos de los factores que motivaron la elección de la carrera docente fueron el deseo de moldear el futuro de niños y adolescentes y de mejorar la equidad social.

En lo que respecta a las percepciones de la profesión docente, los resultados indican que, tras pasar por dicha experiencia, los participantes puntúan significativamente más bajo en los factores de “salario” y “estatus social”. Estos hallazgos contrastan con el estudio realizado sobre el posible efecto de las experiencias informales previas en alumnos que habían elegido cursar estudios de Magisterio en los que no se observaban diferencias significativas en las percepciones de la profesión docente (Gratacós et al., 2017). Esta diferencia podría deberse a que los participantes, tras su paso por el programa, hayan percibido que no está suficientemente valorado el estatus social del profesor ni el salario que reciben al conocer, desde otra perspectiva, la profesión docente. Este resultado está relacionado con el estudio comparado de Han et al. (2018), que destaca que los salarios del profesorado, las condiciones de trabajo y las evaluaciones sociales se asocian positivamente con las expectativas de la carrera docente. Estos resultados no solo se confirman, sino que también tienen un nivel de efecto mayor (excepto en el factor salario) cuando analizamos las diferencias pre y post entre los participantes que habían mostrado poco o mucho interés por estudiar Grados de Magisterio en un inicio.

Con relación al estudio de posibles diferencias según el sexo de los participantes, el hecho de que se observen diferencias significativas en varones en cuanto a la percepción de su habilidad para enseñar permite valorar la conveniencia de este tipo de programas a la hora de establecer políticas para atraer más varones a la profesión docente, que es una línea de investigación de destacada actualidad (Han et al., 2020). Por otra parte, el hecho de puntuar más bajo la falta de consideración profesional tras el desarrollo del programa tanto en varones como en mujeres (aun siendo una experiencia muy limitada en tiempo e intensidad), puede suponer en los participantes un cambio de percepción hacia una mayor consideración del prestigio de esta profesión, uno de los objetivos de este programa que sí se habría logrado a la luz de los resultados del estudio.

Cabe destacar también que el programa “Conoce el atractivo de la profesión docente” puede ayudar a los equipos de orientación a identificar estudiantes que puedan tener habilidades para enseñar y estar interesados en ello. Como afirman Chang-Kredl y Kingsley (2014), López-Gómez (2012) y Rinke et al. (2014), desarrollar programas preuniversitarios que faciliten un marco de referencia de la labor docente junto con experiencias vividas puede ayudar al proceso de prestigiar la profesión docente y, por ende, la vocación a la docencia. Además, el programa permite explorar las preferencias vocacionales de los participantes, lo que facilita la posterior transición a la enseñanza universitaria (Álvarez-Pérez et al., 2020).

Las limitaciones de este estudio son la pérdida de datos pre y post de los participantes, así como no tener un grupo de control para determinar si otras circunstancias

distintas a la participación en dicho programa podrían haber influido en el cambio significativo en las percepciones motivacionales de los alumnos.

Considerando que las experiencias previas tienen un efecto en la decisión de elegir la profesión docente, tal y como hemos indicado previamente, y conociendo los resultados de la influencia de un programa de este tipo en las percepciones y motivaciones de alumnos de Bachillerato, se justifica el desarrollo de iniciativas afines en la etapa preuniversitaria. Se configuran marcos de referencia y experiencias previas en el ámbito docente, acompañadas de una reflexión que ayude al autoconocimiento en las habilidades y motivaciones del estudiante de Bachillerato, que a buen seguro redundará en una elección de carrera más informada.

Referencias

- Abonyi, U. K., Awhireng, D., & Luguterah, A. W. (2021). Motivations of pre-service teachers in the colleges of education in Ghana for choosing teaching as a career. *Cogent Education*, 8(1). <https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2020.1870803>
- Akpochofo, G.O. (2020). Factors influencing undergraduates' choice of teaching as a career (Fit-choice) in Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 8, 121-133. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.121.133>
- Alexander, D., Chant, D. & Cox, B. (1994). What Motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19(2), 5. <https://dx.doi.org/10.14221/ajte.1994v19n2.4>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2020). Preferencias vocacionales, transición y adaptación a la enseñanza universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado de bachillerato. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 9-26. <https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2020.80131>
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. En P.W. Richardson, S.A. Karabenick & H.M.G. Watt (Eds). *Teacher motivation: Theory and Practice*. Routledge. <https://dx.doi.org/10.4324/9780203119273-2>
- Carvalho, M., y Taveira, M. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 3(3), 20-35. <https://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Cortés, A., & García, L. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89-108.
- CIS (1984). *Profesorado de EGB, Formación Profesional y BUP*. Estudio 1426. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- CIS (2013). Barómetro de febrero (February socioemocional barometer). <http://datosbd.cis.es/ciswebconsultas/estudioSearch.htm>
- Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. Hodder. <https://dx.doi.org/10.4324/9780203769836>

- Denzler, S. & Wolter, S.C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441. <https://dx.doi.org/10.1080/03057640903352440>
- Eccles, J.S.; Adler, T.F.; Futterman, R.; Goff, S.B.; Kaczala, C.M. et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. En J.T. Spence (ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches*. W.H. Freeman.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 2–18. <https://dx.doi.org/10.1037/a0024338>
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Cataluña. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Casacuberta.pdf?sequence=1
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372, 87-105. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Gratacós, G., López-Gómez, E., Sastre, S. & Nocito, G. (2017). Why teach? Antecedents and consequences in Spain, In Helen M. G. Watt, Paul W. Richardson & Kari Smith (Eds.) *Why Teach? How teachers' motivations matter around the world*. Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/9781316225202.003>
- Han, S.-W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39. <https://dx.doi.org/10.3102/0002831217729875>
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2020). Why don't more boys want to become teachers? The effect of a gendered profession on students' career expectations. *International Journal of Educational Research*, 103, 101645. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101645>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://dx.doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hennessy, J., & Lynch, R. (2017). "I chose to become a teacher because". Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188>
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999). Primary teaching as a career choice: the views of male and female sixth-form students. *Research Papers in Education*, 14(2), 181-197. <https://dx.doi.org/10.1080/0267152990140207>
- Kass, E., y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>

- Kyriacou, C. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 26(2), 117-126. <https://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168. <https://dx.doi.org/10.1080/02607470500168974>
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ; avec lexique anglais-français*. Presses universitaires de France. <http://hdl.handle.net/2268/86580>
- López-Bonilla, J. M., Barrera Barrera, R., Rodríguez Serrano, M. Á., López-Bonilla, L. M., Palacios Florencio, B., Reyes Rodríguez, M. C., & Sanz Altamira, B. (2012). Reasons which influence on the students' decision to take a university course: differences by gender and degree. *Educational Studies*, 38 (3), 297-308. <https://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.598690>
- López-Gómez, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 87-108. <http://www.ub.edu/obipd/propuestas-para-la-formacion-inicial-del-profesorado-de-educacion-secundaria-en-espana/>
- Merino, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional con relación al nivel de estudios. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 237-248. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/221/217>
- Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599. <https://dx.doi.org/10.1177/1741143209339651>
- Navarro, E., López, E., Asensio, I. I., Expósito, E., Carpintero, M. E., y Ruiz, C. (2021). Meta-análisis de generalización de la fiabilidad del cuestionario FIT-Choice (Factores que influyen en la elección de la enseñanza como carrera). *Revista de educación*, 393, 231-260. <https://hdl.handle.net/11162/210363>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/19901496>
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, 187, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/799337>
- Padilla-Carmona, M. T., & Martínez-García, I. (2013). Influences, values and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective. *Educational Review*, 65(3), 357-371. <https://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.674010>
- Pedró, F., Lloret, T., Carrasco, S., Plandiura, R., Mominó, J. M., & Meneses, J. (2008). *El professorat de Catalunya*. Mediterrània. <https://www.fbofill.cat/publicacions/el-professorat-de-catalunya>
- Pérez Juste, R.; Egido, I. y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149. <https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>

- Rinke, C.R.; Mawhinney, L., & Park, G. (2014). The apprenticeship of observation in career contexts: a typology for the role of modeling in teachers' career paths. *Teachers and Teaching*, 20(1), 92-107. <https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848517>
- Rodríguez, P., Ocampo, C., Sarmiento, J.A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Sánchez-Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (5), 125-146. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/236/205>
- Sánchez-Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, (348), 465-488. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:65deb597-bff9-46d6-89c1-091af49880c2/re34820-pdf.pdf>
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C., & Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Savage, C., Ayaita, A., Hübner, N., & Biewen, M. (2021). Who Chooses Teacher Education and Why? Evidence From Germany. *Educational Researcher*, 0013189X211000758. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X211000758>
- Savikas, M.L. (2012). Life design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- See, B. H., y Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research papers in education*, 35(4), 416-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>
- UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249_spa
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vinas-Forcade, J., y Seijas, M. N. (2021). To teach or not to teach: Negative selection into the teaching profession in Uruguay. *International Journal of Educational Development*, 84, 102420. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102420>
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202. <https://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G.; Richardson, P. W.; & Smith, K. (2017) *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge University Press. <https://dx.doi.org/10.1017/9781316225202>
- Young, J. R & Erikson, L. B. (2011). Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 7(2), 121-129. <https://dx.doi.org/10.1080/17425964.2011.591133>

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2020.

Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2021.