

## INTERÉS POR LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DEL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### INTEREST IN TEACHING AND TEACHER TRAINING IN STUDENTS OF THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY SCHOOL TEACHING IN THE AREA OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

---

FRANCISCO JOSÉ POYATO LÓPEZ \*1 & ALFONSO PONTES PEDRAJAS \*

\*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

#### RESUMEN

En el presente trabajo mostramos los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MaES), en el que hemos recogido sus creencias sobre diferentes aspectos relacionados con el interés por la docencia y la formación inicial. Para el análisis de los resultados hemos aplicado técnicas de análisis descriptivo de frecuencias; prueba de Crombach, análisis de correlación y tablas de contingencia. Hemos observado que existen diferentes motivos por los que el alumnado del máster tiene interés por la docencia, asimismo hemos podido apreciar que los momentos en los que apareció el interés por querer ser docente son también diversos en el tiempo. Un aspecto reseñable, se refiere a que existen relaciones significativas entre las variables estudiadas, y a que dichas relaciones llegan a ser bastante altas en algunos casos, pudiéndose observar cierta coherencia interna entre los motivos o intereses por la docencia estudiados. A pesar de ello, también se aprecian contradicciones que se asocian con que el hecho de que el pensamiento docente no es estático y a que puede verse modificado por varios factores. Debido a ello, de esta investigación han surgido diferentes cuestiones que serán analizadas en estudios posteriores. Un aspecto importante, por su especial relevancia en el futuro profesorado, se relaciona con los motivos extrínsecos por la enseñanza que se han analizado. Sobre ellos creemos que podemos extraer conclusiones que se refieren a la configuración de la formación inicial de docentes de secundaria que, actualmente, se desarrolla en nuestro país.

**Palabras clave:** Máster de profesorado de Secundaria, educación científico-técnica, motivos por la docencia, formación inicial docente.

#### ABSTRACT

This paper presents the results of a study conducted with students enrolled in the Master's Degree program in Secondary Education, Vocational Training, and Language Teaching (MaES). The aim of the study was to explore participants' beliefs regarding various aspects related to interest in teaching and initial training. The analysis of these findings involved the application of descriptive frequency analysis techniques, the Cronbach test, correlation analysis, and contingency tables. Upon examination of the data, diverse motivations among master's students for pursuing a career in teaching were identified. Variability was also observed in the timing of when the interest in becoming a teacher manifested. A noteworthy observation was the presence of significant relationships between the variables under investigation, with some cases exhibiting high levels of correlation, indicating a certain internal coherence between the motives or interests in teaching that were studied. However, contradictions were noted, emphasizing that teaching ideology is dynamic and subject to modification by various factors. Consequently, this research has uncovered several issues that warrant further exploration in subsequent studies. Of particular significance for future educators are the extrinsic motives for teaching that were analyzed. Regarding these motives, conclusions can be drawn regarding the configuration of the current initial training programs for secondary school teachers in our country.

**Keywords:** Secondary Education, STEAM education, Teachers' Motivation, Pre-service Teacher Training

---

<sup>1</sup> Autor de correspondencia: Francisco José Poyato López. Universidad de Córdoba (España). [fpoyato@uco.es](mailto:fpoyato@uco.es).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9193-5199>

## 1. Introducción

El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación que gira en torno al pensamiento inicial y la formación docente que adquieren los estudiantes del MaES. Persigue la mejora de la formación inicial del profesorado de ciencia y tecnología a través del estudio del pensamiento docente de los estudiantes del citado Máster. Para ello analizamos las creencias que los futuros docentes explicitan en el material facilitado por el profesorado del Máster. Siguiendo una propuesta de corte constructivista, este material forma parte de las actividades planteadas en el desarrollo de las sesiones teóricas de varias materias del Máster. En estas actividades se abordan diferentes aspectos relacionados con la profesión docente y, a partir de las respuestas a tales actividades, se desarrollan estrategias que tratan de favorecer la progresión de las ideas expresadas en dichas respuestas (Pontes et al. 2013). Con anterioridad a este trabajo, en la primera parte del proyecto al que hacíamos alusión anteriormente, hemos estudiado las motivaciones por la profesión docente y la formación inicial mediante cuestiones abiertas (Pontes y Poyato, 2014), los resultados de esta primera fase han motivado que llevemos a cabo este segundo estudio.

### 1.1. Los motivos por ser docente

La docencia es una de las ocupaciones con mayor número de profesionales en ejercicio. Es una población numerosa, con diferentes creencias y concepciones, con percepciones muy diferentes del significado de la profesión docente y de su identidad profesional, e igualmente diversa en torno a sus metas. Esta misma variabilidad también la podemos encontrar con relación a los motivos que los docentes argumentan para escoger la docencia como profesión.

El análisis de esta variabilidad de motivos por la docencia es un asunto en el que un número importante de investigaciones ha puesto el foco (Aguayo-Rousell, 2020; Butler y Shibaz, 2014; Han et al., 2016; Poveda et al., 2021), ya que el análisis de estos motivos contribuye a identificar los factores que permiten la mejora de las prácticas de enseñanza. Estas resultan eficaces, en última instancia, cuando aumentan los resultados de aprendizaje de alumnas y alumnos, pero sobre todo resultan relevantes por el significativo impacto que tienen sobre el crecimiento social y emocional en el alumnado, y en la preparación que dichas prácticas de enseñanza puedan proporcionar a alumnos y a alumnas para vivir y trabajar en su entorno local y en la sociedad en general (Heinz, 2015).

En este sentido, el motivo o los motivos por los que un profesor decide dedicarse a la enseñanza es un aspecto que resulta de enorme influencia en las prácticas docentes que posteriormente llevará a cabo (Hattie, 2012), y por tanto es interesante realizar investigaciones que recaben información sobre cuáles son estos motivos y sobre las implicaciones que tiene en su futuro ejercicio en la enseñanza.

En los estudios sobre motivación docente, la teoría de la autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2000a), es frecuentemente utilizada. En ella, se establecen dos tipos de motivaciones claramente diferenciadas. Por un lado, la motivación controlada por presiones externas o internas y por otro la motivación autónoma (Koestner et al. 2008, citado en Irnidayanti et al. 2020). Se ha comprobado que las motivaciones con un origen no autónomo provocan contradicciones internas. Asimismo, las autónomas redundan en la realización de esfuerzos sostenidos en el tiempo (Sheldon y Houser-Marko, 2001). De forma análoga, al igual que en las motivaciones, los motivos por ingresar en la docencia pueden influir en cómo se enseña. En este sentido, como comentamos anteriormente, resulta de enorme interés el estudio y análisis de estos.

Sobre este asunto, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que indican los factores por los que se decide escoger la profesión docente (Alexander et al., 1994; Kyriacou y Coulthard, 2000; Richardson y Watt, 2006; Sinclair, 2008; Sinclair et al., 2006). Tal y como han mostrado estas investigaciones, los motivos que determinan esta elección se han agrupado en tres categorías. En primer lugar, aquellos motivos asociados a ciertas características que el trabajo como docente posee, y que son expresadas como ventajas, como, por ejemplo, las condiciones

laborales, las vacaciones, etc. En la literatura, a estos motivos se les denomina motivos extrínsecos. En segundo lugar, se identifican los denominados motivos intrínsecos, como serían por ejemplo la afinidad por el ejercicio profesional docente, el desarrollo intelectual o las experiencias que se desarrollan durante la carrera como docente. Son motivos que proporcionan un desarrollo emocional, más que material, y tienen por tanto un carácter más personal. Por último, existe una tercera categoría de motivos llamada motivos altruistas, que se identifican con razones relacionadas con el crecimiento personal y académico de los demás, y en general, con llevar a cabo una contribución social a través del ejercicio de la docencia (Brookhart y Freeman, 1992; Moran et al., 2001).

En el trabajo de Topkaya y Mehmet (2012), se hace alusión a las teorías sobre las motivaciones que se desarrollaron desde 1950, y que entran en juego en la elección de una carrera profesional. Dentro de estas teorías, se encuentra la teoría del autoconcepto de Super (1953), en la que la percepción de uno mismo tiene enorme importancia en la elección de una profesión. Por otra parte, Holland (1959) explica que para determinar si la elección de una ocupación es la adecuada, además del autoconocimiento, es también necesario conocer las características de dicha ocupación. Gottfredson (1981) afirma que las personas eligen una profesión concreta al examinar las características de ese trabajo en cuanto a su adecuación a su género y su nivel de prestigio. Bandura (1986) introduce el concepto de autoeficacia, según el cual la percepción de los individuos sobre su capacidad para desempeñar una ocupación determina si elegirán esa ocupación o no. Estas teorías siguen teniendo vigencia y sus postulados están en la base del análisis de los motivos por la elección de la docencia como profesión.

En este sentido, otros estudios han examinado las teorías de la motivación, con el fin de identificar el origen de las razones que explican el proceso de selección de una ocupación. Algunos de estos estudios sugieren que las expectativas de éxito y el valor subjetivo de la tarea (como por ejemplo la utilidad de esa tarea para el futuro del individuo) son los principales determinantes de la motivación para la elección de la profesión docente (Eggen y Kauchak, 2007; Malmberg, 2008; Wigfield y Eccles, 2000).

Por otra parte, otro grupo de estudios que también ha tenido gran relevancia en el análisis de los motivos por la docencia son los que llevan desarrollando Richardson y Watt desde 2001, y que forma parte de un programa de investigación denominado FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice), cuyo inicio partió del trabajo con docentes en formación inicial, en un programa de posgrado en educación, que provenían de otros ámbitos profesionales y que abandonaban sus carreras para convertirse en profesores. De la observación de su alumnado y de su trabajo con el mismo, surgieron para los investigadores cuestiones tales como ¿qué motiva a las personas a elegir la enseñanza?, o ¿por qué las personas cambian su profesión por la de docente? En su trabajo, los autores pusieron de manifiesto la relación entre la formación del profesorado y las teorías de motivación y de elección de una carrera profesional (Watt y Richardson, 2007, 2008), dando como resultado el programa de investigación FIT-Choice, que ha permitido llevar a cabo estudios en diferentes países de Europa, América y Asia.

De los estudios de Watt y Richardson se derivaron otros en los que se pudieron obtener resultados interesantes. Entre ellos, se encuentra el llevado a cabo por Lin et al. (2012), en el que, comparando las motivaciones por la docencia entre profesores en formación inicial de China y Estados Unidos, se pudo comprobar que en ambos estudios los participantes declararon mayoritariamente que su mayor motivación radicaba en sentirse útiles a través del ejercicio docente.

En otro estudio realizado en los Países Bajos (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012), durante un programa formativo de un año de duración, se encontró que al inicio del curso los motivos por la docencia de los participantes se relacionaban más con aspectos emocionales, tales como la influencia de sus experiencias previas como alumnos, o el querer trabajar con niños, así como con otros aspectos más prácticos tales como el querer pasar más tiempo con sus familias. Pero al final

del periodo formativo las mayores motivaciones por la carrera docente se encontraban en querer formar parte de una profesión con un alto prestigio social y con la satisfacción que proporciona el hecho de ser poseedor de determinadas habilidades para la enseñanza.

En un trabajo realizado en Alemania por König y Rothland (2012), con una muestra de 1287 profesores en formación, se encontraron evidencias de que existía una correlación positiva entre las motivaciones de tipo intrínseco y su conocimiento pedagógico general (GPK), pero en cambio la correlación se demostró negativa entre este conocimiento y los motivos de tipo extrínseco. Paradójicamente, los autores encontraron que las motivaciones extrínsecas de los participantes tenían un efecto positivo en su aprendizaje, como por el contrario ocurría con los motivos intrínsecos.

Jugović et al. (2012) en otro estudio realizado en Croacia, encontraron que existía una relación positiva entre la motivación intrínseca y la presencia de determinadas características de la personalidad, tales como la amabilidad y la extroversión. En el trabajo también se concluyó que aquellas personas en las que se detectaba un componente claramente marcado de extroversión también mostraban una alta capacidad para el ejercicio docente. Asimismo, también se encontraron correlaciones positivas entre características personales, como la amabilidad, y motivos altruistas por querer ser profesor.

Dentro de este tipo de estudios, resultan también de sumo interés aquellos que analizan los motivos por continuar en la profesión, ya que este tipo de trabajos pueden ayudar a garantizar el bienestar de los futuros docentes y a proporcionar evidencias que permitan que tanto las administraciones públicas como privadas lleven a cabo una mejor gestión del talento y de la experiencia del profesorado en ejercicio (Chiong et al. 2017).

Sobre esta cuestión, en ámbitos como el anglosajón, son numerosos los trabajos que ponen de manifiesto la importancia tanto de la experiencia docente, como de aquellos otros aspectos que identifican las características que definen a un buen profesor (Rivkin et al., 2005; Brill y McCartney, 2008). En el Reino Unido, el estudio de los motivos del profesorado por permanecer en la docencia está mayormente justificado por las preocupaciones que se han generado ante la escasez de maestros y, por tanto, se ha considerado muy importante poner en valor el ejercicio de la profesión docente, si no a los y a las docentes en sí mismos. En este sentido, las investigaciones que analizan los motivos por permanecer en la enseñanza encuentran una vinculación importante con aquellos que ponen el foco en estudiar los motivos por querer desarrollarse como docente desde la formación inicial, ya que este tipo de estudios contribuirán también a fomentar, tal y como comentamos anteriormente, aquellas características más idóneas para la docencia, y a que las carreras y experiencias docentes se desarrollen más satisfactoriamente.

En líneas generales, en las investigaciones realizadas sobre la motivación docente en los países occidentales se han encontrado mayoritariamente razones de tipo intrínseco o altruista por querer ser profesor (Kyriacou y Coulthard, 2000; Manuel y Hughes, 2006, Morong et al., 2017). Tal y como se señala en la investigación realizada por Low et al. (2017), estas motivaciones se relacionan con el trabajo con niños, el bienestar que provoca en muchos docentes el trabajo de la enseñanza (Mee et al. 2012; Moreau, 2014), la realización intelectual (Butt et al. 2010), o el beneficio social o para su alumnado que pueden llevar a cabo con su trabajo (Ganchorre y Tomanek, 2012). Por el contrario, los estudios en otras culturas como África (Cross y Ndofirepi, 2013), Malasia (Azman, 2013), Hong Kong (Gu y Lai, 2012) y Turquía (Yuce et al., 2013), los principales argumentos esgrimidos para ser docente se encontraban en cuestiones relacionadas con la estabilidad laboral, el sueldo o las vacaciones.

En los últimos años, en España se han llevado a cabo investigaciones relacionadas con los motivos por la docencia de los que van a ser futuros profesores y profesoras de secundaria, y sobre los que hemos hecho mención a algunos de ellos en un trabajo previo (Poyato et al. 2020). Entre estas investigaciones destacamos algunos, como por ejemplo los abordados por Latorre y Blanco (2014), en un estudio realizado con estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la

Universidad de Granada. En él los autores encontraron mayoritariamente motivos de carácter extrínseco en el interés del alumnado por querer ser docente, con datos similares a los obtenidos en otros estudios anteriores sobre interés por la docencia (Pontes et al. 2010; Pontes et al., 2011) o sobre formación inicial (Poyato et al., 2017). A diferencia de estos, en el trabajo desarrollado por Castañeda-Vázquez et al. (2020), se encontró que los motivos por la docencia eran mayormente de carácter intrínseco.

Esta diferencia en los resultados de estas investigaciones sugiere que los factores que influyen en los motivos de los futuros profesores por querer ser docentes tienen un funcionamiento complejo y requieren de un detenido análisis para su correcta interpretación.

### *1.2. Las relaciones entre los diferentes motivos por ser docente*

En el sentido de lo que acabamos de comentar, en el estudio de los factores que influyen en la elección de la docencia como profesión, existen trabajos en los que podemos identificar ideas que expresan claramente motivos concretos, pero en otras ocasiones estos motivos se encuentran interrelacionados e interconectados, e incluso podemos encontrar que son dinámicos y, por tanto, que, en el profesorado en ejercicio, pueden cambiar con el tiempo.

En el trabajo realizado en Inglaterra por Chiong et al. (2017) se trataron de identificar los diferentes perfiles de profesores que actualmente hay en ejercicio, encontrándose cuatro tipologías diferentes. En primer lugar, una categoría de docentes denominados como profesionales, que son aquellos que están particularmente motivados por el deseo de enseñar y trabajar con niños. En segundo lugar, se encontraron los moderados, denominados así por estar moderadamente influenciados por una amplia gama de factores. Por otro lado, se identificaron aquellos considerados como Idealistas. En este perfil de profesores y profesoras se apreció que con su trabajo buscan generar cambios que promuevan mejoras en la sociedad. Y, por último, se comprobó la existencia de un cuarto grupo que se denominó racionalista, en ellos se daba una combinación de pragmatismo, motivos personales y factores sociales. Con todo, las entrevistas realizadas a los docentes sugerían que muchos profesores pueden moverse entre los diferentes tipos determinados, o incluso que sus motivos por la docencia se habían visto modificados o estaban evolucionando de unas visiones a otras. Un aspecto reseñable de este estudio es que no existe una tendencia general clara o una relación entre años en la docencia y estilo de profesor, pudiendo, por lo tanto, afirmarse que en muchos casos parece que el modelo que mejor describe a un docente está en continuo cambio. Así, la tipología de docente va a depender del contexto, las circunstancias y la experiencia, viéndose incrementada en muchos casos su motivación con los años de experiencia, tal y como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Anghelache, 2014).

Con relación a la influencia mutua en los distintos motivos por la docencia, diferentes estudios han demostrado que existen importantes interconexiones entre las motivaciones intrínsecas y las motivaciones altruistas (Nieto, 2003; Stanford, 2001). Por otra parte, otros estudios aportan evidencias de que ambos tipos de motivaciones son más importantes para el profesorado en comparación con las de tipo extrínseco (Heinz, 2015; Manuel y Hughes, 2006).

Aun así, en otros trabajos, realizados con un profesorado experimentado, se ha encontrado que la satisfacción por el ejercicio docente que muchos profesores encuentran al enseñar, o el placer que desarrollan al dar clases o al estar en contacto con los contenidos de las materias que imparten, son las verdaderas razones que existen en sus motivos por querer seguir siendo docentes, independientemente del aprendizaje que se realice en su alumnado (Cohen, 2009).

Sobre los beneficios materiales que se obtienen al ejercer la profesión docente, y asociados a las motivaciones extrínsecas, varios autores han encontrado que no son los principales motivos para el ingreso en la carrera como profesor (Heinz, 2015; Watt et al., 2012; Watt y Richardson,

2010), pero sí en cambio son los que se consideran como motivos principales para permanecer en ella en aquellos profesores que tienen una larga trayectoria (Barmby, 2006)

De esta manera, no se puede decir que exista una relación tan directa entre motivos altruistas e intrínsecos, habría más bien que matizar el momento vital y profesional en el que un docente se encuentra a la hora de elaborar conclusiones en las investigaciones que se lleven a cabo sobre los motivos por el ejercicio profesional docente (Hughes, 2012).

Igualmente, no se puede afirmar que, de forma general, el pragmatismo subyacente en las consideraciones de carácter extrínseco pueda estar más presente en los docentes experimentados que en los que van a incorporarse a la profesión docente. Más bien, este último aspecto puede guardar una relación con cómo ha evolucionado el sistema educativo en cada estado, puesto que el que dicho sistema educativo se haya visto sometido a cambios continuos y significativos en función de los cambios políticos, puede ejercer una gran influencia en los docentes. Este tipo de transformaciones, pueden provocar frustración y desapego en el profesorado experimentado, y cierto escepticismo en el profesorado de nuevo ingreso. Por otro lado, los motivos extrínsecos pueden estar más presentes en las opiniones del colectivo docente en función del nivel socioeconómico, o de la situación del mercado laboral de cada país o región, ya que las posibilidades que el mercado laboral pueda ofrecer coyunturalmente, condicionan también las percepciones y decisiones de los futuros y actuales docentes, se podría afirmar en este sentido, que los motivos por la docencia son el resultado de una combinación entre las emociones de tipo personal y factores externos al propio individuo (Gu y Day, 2013).

## 2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio es analizar los motivos por ser docentes y el interés por la docencia de un grupo de alumnos y alumnas del MaES. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el origen por el interés por la docencia del alumnado del máster de profesorado de secundaria del área de ciencia y tecnología.
- Examinar las motivaciones del alumnado por el MaES.
- Determinar el interés del alumnado por la formación para la docencia.

Hipótesis de investigación:

- H1. Los principales motivos para ser docente están relacionados con las ventajas que ofrece la profesión docente relacionadas con el sueldo o las vacaciones, entre otras.
- H2. Existe relación entre el interés por la docencia y el origen temprano de esta.

## 3. Metodología

### 3.1. Participantes

En esta investigación han participado varios profesores recogiendo datos a lo largo de tres cursos, procedentes de 188 estudiantes del MaES, de los que 101 (53.7%) eran mujeres y 87 (46.3%) eran hombres, cuya media de edad fue de 26.6 años. De ellos, 29 estudiantes estaban matriculados en la especialidad de Física-Química (13.3%), 29 de Matemáticas e Informática (15.4%), 38 de Tecnología (20.2%), 14 de Dibujo Técnico (7.4%), 53 de Biología-Geología (28.2%) y 29 de Sanidad-Deporte (15.4%).

### 3.2. Instrumento

A partir de estudios anteriores, diseñamos el “Cuestionario de interés por la docencia e ideas sobre la educación científica” (CIDIEC), que contiene 87 ítems dirigidos a conocer creencias sobre

el currículum y las motivaciones por la docencia y sobre la formación para la misma (Pontes et al., 2017). En este trabajo se mostrarán los resultados obtenidos gracias a los ítems de la primera sección del cuestionario. Dicha sección contiene las variables I1, I2, I3, I4 e I5, que se corresponden respectivamente con los ítems: Interés por ejercer la docencia, Origen de tu interés por la profesión docente; Principal motivación para cursar este máster; Interés por adquirir formación; Grado de acuerdo sobre la obligación de cursar el máster para el acceso a la docencia.

### 3.3. Procedimiento y análisis de datos

Aun siendo variables de tipo ordinal, se han asignado valores numéricos (de 4 a 1) para llevar a cabo los siguientes tratamientos estadísticos mediante el programa estadístico SPSS (versión V22): análisis descriptivo de frecuencias; prueba de Cronbach (coeficiente alfa de la sección A igual a .729), análisis de correlación y tablas de contingencia.

## 4. Resultados

A continuación, mostramos los resultados, de tipo descriptivo y relacional, que hemos realizado con este grupo de ítems.

### 4.1. Análisis descriptivo

En la tabla 1 se exponen los resultados del análisis de frecuencias y porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta en las columnas de la derecha. Para una mejor interpretación de los datos hemos agrupado, por un lado, las categorías 1 y 2, y por otro, las categorías 3 y 4.

**Tabla 1**

*Resultados derivados del análisis descriptivo*

<b>Código</b>	<b>Variables</b>	<b>Opciones</b>	<b>Frecuenc.</b>	<b>Porcent.(%)</b>
(I1)	Interés por la docencia	4 y 3	163	86.7
		1 y 2	25	13.3
(I2)	Origen de tu interés por la profesión docente	4 y 3	96	51
		1 y 2	92	49
(I3)	Motivación por el máster	4 y 3	92	49
		1 y 2	96	51
(I4)	Interés por la formación	4 y 3	164	86.3
		1 y 2	26	13.7
(I5)	Acuerdo con la obligatoriedad del Máster	4 y 3	64	34.1
		1 y 2	124	65.9

Para una interpretación más sencilla de los datos, hemos agrupado por los extremos las frecuencias de los rangos superiores 4 y 3 e inferiores 2 y 1) de la escala. En lo que se refiere al interés por ser docente, más de cuatro quintas partes de las opiniones admiten tener un alto interés por ser docente (I1). En cuanto al origen de este interés (I2), aproximadamente la mitad de la muestra (51 %) muestra interés desde hace largo tiempo, frente a un 49 %, que reconoce un interés posterior, ya sea al final del grado o al inicio el máster.

En lo referente a sus intereses por la formación docente (I3), aproximadamente un veinticinco por ciento manifiestan una clara vocación por la docencia (27.7 %). Un porcentaje similar asocia la docencia con la estabilidad laboral (21.3 El resto de los participantes aluden a motivos de tipo práctico.

Con relación a la siguiente variable (I4), los participantes expresan una alta motivación porque se les proporcione formación pedagógica y didáctica. Con relación a la formación que consideran más adecuada (I5), más de un tercio muestra un alto grado de acuerdo con que se deba cursar un máster como requisito para el acceso a la docencia. Los dos tercios restantes están muy poco de acuerdo con esta idea o completamente en desacuerdo, tal y como se ha mostrado en otros trabajos (Pontes y Serrano, 2010; Pontes et al., 2011).

Como recapitulación de los resultados expresados anteriormente, se puede decir que, en general, el alumnado manifiesta un elevado interés por la docencia, desarrollado en la mitad de las ocasiones recientemente. Por otra parte, en la otra mitad de los casos, este interés se ha desarrollado en el largo plazo. De forma general se puede decir que el alumnado considera fundamental la formación docente, aunque paradójicamente no aprecia que deba ser obligatorio cursar el Máster.

#### 4.2. Análisis relacional

Para llevar a cabo este análisis, se ha prescindido de la Variable I3 de tipo nominal. Para analizar el grado de asociación entre las variables del cuestionario, hemos realizado una prueba de correlación, obteniendo los coeficientes de correlación "Tau-b de Kendall". En la tabla 2 se observa una correlación elevada entre I1 e I4: ( $\rho = .521$ ) Asimismo, también se aprecia relación con un origen temprano del interés por la docencia: (I2:  $\rho = .473$ ). Existiendo una correlación más baja con el carácter obligatorio del máster para poder ser profesor (I5:  $\rho = .193$ ).

**Tabla 2**

*Correlación entre variables*

	I2	I4	I5
I1	.473(**)	.521(**)	.193(**)
I2		.310(**)	.151(*)
I4			.297(**)

Nota: \*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$

El origen temprano en el interés por la docencia también se correlaciona significativamente con el interés por adquirir formación (I4,  $\rho = .310$ ).

Asimismo, se observa una correlación elevada entre I4 y el resto de las variables. Por el contrario, la obligatoriedad del máster como requisito para ser docente (I5) no se correlaciona con el resto.

Para poder analizar la posible relación entre la variable I3 y el resto, hemos asignado valores numéricos a los diferentes grados de motivación vocacional, convirtiendo así esta variable en una variable ordinal. Tras ello, se observa una alta correlación con el interés por adquirir formación (I4:  $\rho = .335^{**}$ ),

Para analizar con más profundidad las relaciones entre las variables, se han estudiado las variables por pares a través de tablas de contingencia. Así, se ha analizado la relación entre el interés por ejercer la profesión docente, con el origen temporal del interés por la docencia, el interés por adquirir formación pedagógica y el modelo preferente de formación inicial docente.

##### 4.2.1. Interés por la docencia y su origen en el tiempo

En la Tabla 3, se muestran los resultados medidos en porcentajes correspondientes al cruce de las variables I1 e I2.



**Tabla 3.***Tabla de contingencia. Variables I1 - I2*

(I2) Origen del interés por la docencia	(I1) Interés por ejercer la profesión docente		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Muy recientemente	2.6	2.1	4.7
Hace poco tiempo	8	36.2	44.2
Hace bastante tiempo	2.7	29.3	32
Hace mucho tiempo	.0	19.1	19.1
<b>Total (%)</b>	13.3	86.7	100

Tau-b de Kendall: .473; p = .000

Se aprecia correspondencia entre el elevado grado de interés por la docencia y el que este haya aparecido hace largo tiempo.

#### 4.2.2. Interés por la docencia y motivaciones por el máster

Existe una asociación significativa ente las variables I1 e I3, tal y como se han apreciado en estudios anteriores (Córdoba et al., 2009).

**Tabla 4.***Tabla de contingencia variables I1 - I3*

(I3) Motivos por realizar el máster	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Ampliación de CV	1.6	4.8	6.4
Ampliación de salidas prof.	10.7	34	44.7
Acceso a trabajo estable	.5	20.7	21.3
Vocación por la enseñanza	.5	27.1	27.7
<b>Total (%)</b>	13.3	86.7	100

Coefficientes Eta: .580 para I3 dependiente y .544 para I1 dependiente; Tau-b de Kendall: .512; p = .000

#### 4.2.3. Interés por la docencia y actitud hacia la formación pedagógica

Los resultados que se muestran en la Tabla 5 muestran una asociación fuerte entre ambas variables.

**Tabla 5.**

*Tabla de contingencia variables I1 – I4*

(I3) Motivos por realizar el máster	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Ampliación de CV	1.6	4.8	6.4
Ampliación de salidas prof.	10.7	34	44.7
Acceso a trabajo estable	.5	20.7	21.3
Vocación por la enseñanza	.5	27.1	27.7
<b>Total (%)</b>	13.3	86.7	100

Coeficientes Eta: .580 para I3 dependiente y .544 para I1 dependiente  
Tau-b de Kendall: .512; p = .000

#### 4.2.4. Interés por la docencia y modelo de formación docente

Los resultados del cruce de ambas variables se muestran en la tabla 6 indican que hay relación de correspondencia menor que en los anteriores casos.

**Tabla 6.**

*Tabla de contingencia correspondiente al cruce de variables I1 – I5*

(I5) Acuerdo Máster obligatorio	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Muy poco	5.9	12.8	18.6
Algo	5.4	22.4	27.7
Bastante	2.1	36.2	38.3
Mucho	.0	15.4	15.4
<b>Total (%)</b>	13.3	86.7	100

Coeficiente de correlación (Tau-b de Kendall): .193; p = .018

## 5. Discusión y conclusiones

Con relación al interés por ejercer la profesión la docencia, hemos encontrado datos que apuntan a un aumento en dicho interés comparado con otros estudios anteriores sobre este tópico de investigación (Córdoba et al., 2009). Asimismo, también podemos observar porcentajes muy similares a los que hemos reflejado en un trabajo anterior también relacionado con el interés por la docencia (Pontes y Poyato, 2014).

El segundo aspecto al que hemos hecho referencia en este estudio son los motivos por la profesión docente. Esta cuestión nos parece de interés porque, tal y como ya hemos comentado anteriormente, Las prácticas docentes que se desarrollan durante la profesión guardan relación con los motivos que influyeron en la elección de la carrera de profesor (Hattie, 2012). Los datos de esta investigación que reflejan que un porcentaje amplio de sujetos aduce motivos de tipo pragmático, es decir, extrínsecos, contrastan con otros encontrados por otras investigaciones en las que se encontró una mayor frecuencia de motivos de tipo intrínseco o altruista (Heinz, 2015).

Por otro lado, cuando se pregunta al alumnado sobre su interés por adquirir formación pedagógica y didáctica, obtenemos que una amplia mayoría de los encuestados muestra su acuerdo en que esta es muy necesaria. Esta afirmación mayoritaria, indica una presencia clara de motivos de tipo intrínseco en su acercamiento a la docencia. Paradójicamente, este interés contrasta con los motivos por la docencia de tipo intrínseco a los que hemos hecho alusión anteriormente. Nos llama la atención también que la mayoría del alumnado no considere necesario un curso de la duración del Máster para su formación inicial como profesores, sino más bien uno de menor duración. Sobre este aspecto paradójico haremos referencia más adelante en el apartado de conclusiones.

Sobre la relación que podemos observar entre las variables estudiadas, apreciamos que la vocación manifestada en un origen más temprano se relaciona positivamente con un interés mayor por ejercer la docencia, y esta última también se relaciona positivamente con el interés por cursar el máster. Si bien en el análisis descriptivo habíamos podido constatar que el interés por la docencia era asumido por la gran mayoría del alumnado, tras el análisis relacional podemos decir que las motivaciones por la docencia que tienen que ver con aspectos vocacionales o con el hecho de encontrar la profesión docente como una profesión atractiva, son superiores a las motivaciones que tienen un origen de tipo pragmático. También hemos observado una relación significativa entre el interés por la profesión docente y la necesidad de adquirir una correcta formación pedagógica y didáctica, así como entre quienes muestran gran interés por la docencia y los que se muestran de acuerdo con la obligatoriedad de cursar el máster.

Sintetizando lo comentado anteriormente, podemos decir que, de forma general, existe una relación significativa entre el conjunto de variables analizadas lo que indica una cierta unidad de constructo entre todas ellas.

### *Conclusiones*

En esta investigación hemos tratado de analizar las motivaciones de los estudiantes del MaES por la docencia y sus opiniones sobre la formación que consideran necesaria para la docencia en educación secundaria, realizando en primer lugar un análisis descriptivo, que se ha complementado después con un análisis estadístico de las relaciones internas entre tales datos. Tal y como hemos comentado anteriormente, los motivos por la docencia que hemos analizado en nuestro estudio no apuntan solo en una única dirección. Asimismo, el momento en el que surgen los intereses por la docencia, divide al alumnado en dos grupos claramente diferenciados.

Igualmente, los alumnos y alumnas consideran que la formación docente resulta muy importante, aunque paradójicamente no consideran que deba existir la obligatoriedad de recibirla. Por otro lado, se puede extraer que la docencia no es considerada en muchos casos como una profesión vocacional, sino que es tenida en cuenta como una alternativa laboral entre otras posibles.

Como decimos, resulta contradictorio que un elevado número de alumnas y alumnos considere muy importante la formación didáctica y pedagógica y al mismo tiempo no consideren obligatorios los estudios asociados a esta formación, como es el caso del máster que capacita para el ejercicio de la docencia en educación secundaria. No podemos extraer unas conclusiones rotundas al respecto de estas contradicciones, pero sí podemos intuir que esta paradoja pueda estar relacionada con que el alumnado considere necesario que en los diferentes estudios de Grado existan de especialidades destinadas a la formación para el futuro ejercicio docente. Pero un segundo análisis, sobre la contradicción aparente de estos datos, nos hace plantearnos otras cuestiones para analizar en estudios posteriores como son las siguientes: ¿Es posible que el alumnado del Máster encuentre información repetida en los contenidos de las diferentes asignaturas de dos módulos del Máster o incluso en asignaturas de un mismo módulo? ¿Existe

una distribución y una temporalización adecuada de los diversos contenidos de la formación? ¿Sería necesario dedicar más horas del Máster al periodo de prácticas en los centros docentes?

Con relación a estas contradicciones en los motivos por la docencia, tal y como hemos referido anteriormente en este trabajo, existen un número importante de investigaciones que identifican interrelaciones en los diferentes motivos e intereses por la elección de la profesión docente. Además, estos intereses pueden verse modificados, pudiendo considerarse que existen cambios en el pensamiento del profesorado con relación a este aspecto, y que dichos cambios merecen ser analizados, así como las diferentes causas que los puedan motivar.

Por otra parte, podemos extraer también conclusiones sobre el hecho de que un número importante de futuros profesores expresen motivos exclusivamente extrínsecos para dedicarse a la profesión docente, y relacionados en gran medida con aspectos que proporcionan un desarrollo estrictamente material. En la profesión de docente este hecho no debería de ser un fin en sí mismo. Y no debería serlo porque tener únicamente esta aspiración supone que el perfil profesional de un docente no se va a desarrollar atendiendo a los modelos que se consideran más adecuados para el ejercicio educativo, pero lo verdaderamente importante de esta cuestión es que las consecuencias de este desarrollo profesional incompleto van a recaer en el alumnado. El modelo de docente que la literatura ha tomado como referente es aquel que considera el aprendizaje de alumnos y alumnas como eje central de su ejercicio, estimándose no tan prioritarios otros aspectos, como por ejemplo los contenidos, o el obtener un alto beneficio económico por el hecho de ser profesor. Por este motivo, las administraciones educativas deberían de volcar más recursos en este periodo de formación inicial, no solo en lo que se refiere a aquellos recursos materiales y humanos necesarios para poder ofrecer la mejor formación académica posible a los futuros docentes, sino también a aquellos otros recursos que permitan hacer más atractiva la profesión docente, como por ejemplo, ofreciendo itinerarios especializados para futuros docentes en los estudios de grado, que permitan atraer así a alumnos que contemplen la docencia como una profesión donde poder desarrollar sus capacidades y emplear su talento (Hobson et al. 2010), y no solo como ocurre actualmente, cursando al finalizar el grado, un máster como el MaES, que permite obtener formación para la docencia. Este aspecto haría más atractiva la formación inicial del profesorado, resultando así más motivadora para aquellos alumnos y alumnas con niveles académicos altos (Wilson et al. 2015). Dicho planteamiento podría suponer además que el periodo de formación que transcurre en el máster podría servir para una mayor especialización en la adquisición de conocimientos pedagógico-didácticos, y en un mayor aprovechamiento de los contenidos que allí se imparten y de las prácticas que durante este periodo se realizan.

No queremos concluir este trabajo sin dejar de exponer que, en cualquier caso, una de las limitaciones importantes de este estudio es que las conclusiones del estudio son demasiado generales y no permiten extraer consideraciones de peso que apunten en una dirección clara, en este sentido, y como posible línea de futuro, consideramos conveniente continuar recogiendo datos para poder seguir profundizando sobre los motivos e intereses por la docencia del alumnado del MaES, así como también seguir profundizando en aquellos análisis que nos permitan establecer, con mayor claridad, el tipo de relación existente entre tales intereses.

## Referencias

- Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*. 24(1) 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Alexander, D., Chant, D., & Cox, B. (1994). What motivates people to become teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19, 5, 40–49.
- Anghelache, A. (2014). Motivation for the teaching career. Preliminary study. *Social and Behavioral Sciences*. N° 128, 49 – 53.

- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology* 4, 359-373.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265.
- Brill, S. y McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention, *Politics & Policy*. 36, 750 -774.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates, *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Butt, G., MacKenzie, L. y Manning, R. (2010). Influences on British South Asian women’s choice of teaching as a career: “You’re either a career person or a family person; teaching kind of fits in the middle”. *Educational Review* 62 (1), 69-83.
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. Valdivia-Moral, P. y Zurita-Ortega, F. (2020). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 299-314.
- Chiong, C., Menzies, L. y Parameshwaran, M. (2017), Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years’ experience in England. *Br Educ Res J*, 43, 1083-1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Cohen, R. M. (2009) What it takes to stick it out: Two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 471–491.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, Nº 348, 401-421.
- Cross, M., y Ndofirepi, E. (2013). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*. 30(1), 95–113. doi:10.1080/02671522.2013.851729
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2007). *Educational Psychology* (7th edn.). Pearson Education International.
- Fokkens-Bruisma, M. y Canrinus, E. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Ganchorre, A. y Tomanek, D. (2012). Commitment to teach in under-resourced schools: Prospective science and mathematics teachers’ dispositions. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9263-y>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28(6), 545-579.

- Gu, M. y Lai, C. (2012). Motivation and commitment: Pre-Service teachers from Hong Kong and mainland China at a training institute in Hong Kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 45-61.
- Gu, Q. y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- 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://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., y Malderez, A. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. *OECD Education Working Paper*, 47. <https://doi.org/10.1787/5kmbpghh6qmxen>.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., y Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271-308. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722413>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. y Vidović, V. (2012) Motivation and personality of preservice teachers in Croatia, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T., Pelletier, L., y Gagnon, A. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality*, 76, 1201-1230.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2014). Percepciones del profesorado en formación sobre la formación docente. En Del Valle, M.E. (Ed.), *Experiencias en docencia superior* (pp. 343-362). ACCE.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Low, E., Ng, P., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a Career Choice: Triggers and Drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.003>

- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Mee, M, Rogers Haverback, H. y Passe, J. (2012). For the love of the middle: a glimpse into why one group of preservice teachers chose middle grades education. *Middle Grades Research Journal*, 7(4), 1-14.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., y McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32, <https://doi.org/10.1080/09500790108666980>
- Moreau, M. (2014): Becoming a secondary school teacher in England and France: Contextualising career 'choice'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.876310>
- Nieto, S. (2003). What Keeps Teachers Going? *Educational Leadership*, 60(8), 14-18.
- Pontes, A., Ariza, L. y Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 49-60.
- Pontes, A. y Poyato, F. (2014). El enfoque reflexivo en la formación inicial del profesorado de secundaria: Motivaciones por la docencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, pp.34-37.
- Pontes, A., Poyato, F.J. y Oliva, J.M. (2017). Creencias sobre los procesos educativos en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria del área de ciencia y tecnología: Diseño y características de un cuestionario. *International Journal for 21st Century Education*. 4(1), 57-75.
- Pontes A., Serrano, R. y Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Extra), 533-551.
- Poveda, B.; Barceló, M. L.; Rodríguez, I.; López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.
- Poyato, F. J., Pontes, A., y Oliva, J. (2017). Los fines de la educación científica y la formación inicial del profesorado de secundaria. REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 16(1), 28-46. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC\\_16\\_1\\_2\\_ex1007.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_1_2_ex1007.pdf)
- Richardson, P. y Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34.1, 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Sheldon, K., y Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 152-65
- Sinclair, C., Dowson, M., y Mcinerney, D. (2006). Motivations to teach psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132–1154.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36(2), 79-104.
- Stanford, B. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist* 8, 185-190.
- Topkaya, E. y Mehmet, S. (2012), Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.
- Watt, H. y Richardson, P. (2010). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Watt, H. y Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Watt, H. y Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. y Richardson, P. (2008b). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.
- Wigfield y Eccles (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilson, R., Dalton, B., y Baumann, C. (2015, March 16). Six ways Australia's education system is failing our kids. The Conversation. <https://www.theconversation.com/six-ways-australias-educationsystem-is-failing-our-kids-32958>
- Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O. y Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>