

Motivos para elegir la profesión de maestro. Aplicación de la escala Fit-Choice en una muestra de estudiantes españoles¹

Eva Expósito-CasasUniversidad Nacional de Educación a Distancia **Elvira Carpintero Molina**Universidad Complutense de Madrid **María Castro Morera**Universidad Complutense de Madrid **Esther López-Martín**Universidad Nacional de Educación a Distancia <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93776>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Junio 2024 • Aceptado: Julio 2024

Resumen: Introducción. El presente trabajo persigue conocer las motivaciones de quienes deciden iniciarse en la profesión docente, analizando, de manera específica la influencia de variables como la titulación cursada, el género, el tipo de bachillerato y el orden de elección de los estudios. Método. Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal utilizando el instrumento *Factors Influencing Teaching Choice* (FIT-Choice), aplicado a una muestra de 579 estudiantes. Resultados. Los resultados muestran que, en general, los estudiantes de Magisterio se encuentran satisfechos con la elección realizada y otorgan un elevado valor a la tarea de educar, permitiendo identificar diferencias relevantes en función de las variables estudiadas. Discusión. Esta investigación supone un punto de partida para implementar estrategias eficaces para atraer y seleccionar buenos estudiantes de magisterio.

Palabras clave: formación del profesorado, profesión docente, elección vocacional, motivaciones docentes, FIT-Choice.

ENG Reasons for choosing the profession of teacher. Application of the Fit-Choice scale in a sample of Spanish students

Abstract: Introduction. The present work aims to understand the motivations of those who decide to start in the teaching profession, specifically analyzing the influence of variables such as previous degree, gender, type of bachelor's degree and the order of choice of studies. Method. This is a cross-sectional quantitative study was using the Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) scale, applied to a sample of 579 students. Results. The results show that, in general, the teaching students are satisfied with the choice made and give a high value to the task of educating, allowing for the identification of relevant differences based on the variables studied. Discussion. This research serves a starting point for implementing effective strategies to attract and select good student teachers.

Keywords: teacher competencies, teacher evaluation, focus groups, qualitative research, teacher effectiveness, FIT-Choice.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. FIT-Choice, un instrumento de aplicación internacional. 2. Método. 2.1. Diseño de la investigación. 2.2. Muestra. 2.3. Instrumento. 2.4. Procedimiento. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. Referencias

Cómo citar: Expósito-Casas, E.; Carpintero Molina, E.; Castro Morera, M. y López-Martín, E. (2025). Motivos para elegir la profesión de maestro. Aplicación de la escala Fit-Choice en una muestra de estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 225-238. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93776>

¹ Financiación: Proyecto n.º PID2022-138580NB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Unión Europea en la convocatoria 2022 del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 (I+D+i) «Proyectos de Generación de Conocimiento».

1. Introducción

Tradicionalmente, se ha considerado la carrera docente como una elección mediada por objetivos altruistas y orientada al servicio y la ayuda a los demás (Brookhart y Freeman, 1992). Este fuerte componente vocacional ha estado presente en múltiples estudios. Sin embargo, algunos trabajos señalan que la profesión docente no siempre es elegida entre las primeras opciones (Flores y Day, 2006), sino que en ocasiones es elegida por descarte, como alternativa final a otras opciones (Vaillant, 2013), y quienes eligen la carrera con claro interés vocacional no son la mayoría, sino que la percepción de ser una carrera sencilla es uno de los principales motivos de elección (Zapico-Barbeito et al., 2017). Tampoco hay que olvidar que se trata de una profesión que no suele ser atractiva para los mejores estudiantes (Asensio et al., 2022).

Por todo ello, parece importante conocer las motivaciones de quienes deciden iniciarse en la profesión docente, pues además de la elevada rotación y abandono profesional (Comisión Europea, 2018), son preocupantes las cifras de insatisfacción laboral y agotamiento (Wang et al., 2015) presentadas en mayor medida por aquellos docentes que atribuyen un menor valor a la relación con sus estudiantes (Wang y Hall, 2019).

En las tres últimas décadas, especialmente a partir de los años 90, son abundantes los estudios que analizan las motivaciones que llevan a los estudiantes a seleccionar carreras relacionadas con la profesión docente, destacando entre las principales razones los objetivos altruistas y orientados al servicio, así como la motivación intrínseca. Este interés se ha mantenido a lo largo del tiempo. Valga como ejemplo el monográfico publicado en 2008 en la revista *Learning and Instruction*, coordinado por Watt y Richardson, sobre teorías motivacionales. Y más recientemente, el número especial, coordinado por Lazarides y Schiefele (2021), que evidencia la importancia de la motivación del profesorado y su relación con la calidad de la enseñanza.

La revisión de la literatura también ha ofrecido documentos de referencia en este ámbito. Cabe destacar la revisión sistemática y conceptual realizada por Heinz en 2015 quien revisa más de 40 investigaciones sobre motivaciones y compromiso profesional de los estudiantes de magisterio de 23 países. Los resultados señalan que los factores intrínsecos son los que mayor peso tienen en la elección docente, seguido de los factores altruistas. En menor medida se señalaron factores extrínsecos relacionados con el estatus, el salario, la seguridad en el empleo y el horario, si bien estos dos últimos factores fueron significativos para aquellos estudiantes más mayores o que cambiaron de carrera (Heinz, 2015).

Estudios posteriores (Bergmark et al., 2018) y estudios actuales (Onyefulu et al., 2022) confirman también esta triada motivacional en la configuración de los factores de elección. Los motivos altruistas señalan la docencia como una profesión socialmente valiosa vinculada con la importancia de favorecer el desarrollo de niños y adolescentes. Las motivaciones intrínsecas responden a aspectos relacionados con la propia acción docente, la pasión por enseñar y el significado de la enseñanza. Finalmente, las motivaciones extrínsecas se relacionan principalmente con aspectos vinculados con las características laborales.

En la reciente revisión de la literatura en el ámbito iberoamericano llevada a cabo por Arribas et al. (2022), se identificaron los principales elementos facilitadores y las barreras para la elección de la carrera docente. Entre los primeros, cabe señalar la vocación, el altruismo y las motivaciones intrínsecas, mientras que entre las barreras destacaron el débil reconocimiento social, la falta de incentivos laborales y la carga de trabajo, entre otras.

En mayor o menor medida, estas motivaciones se mantienen en diferentes países y contextos, aunque con matices entre ellos. Por ejemplo, estudios con futuros docentes en Ghana hallaron que el deseo de forjar un futuro mejor para los niños, así como mejorar la equidad social estaba entre sus principales motivaciones (Abonyi et al., 2021). Del mismo modo, en Escocia la satisfacción interna y el disfrute fueron los elementos clave en la elección docente (Wang y Houston, 2021). Sin embargo, en Italia, a diferencia de otros países de su entorno, fueron las motivaciones extrínsecas (seguridad en el trabajo, horario y vacaciones), junto con la ausencia de mejores alternativas, los factores más influyentes en la elección de la carrera (Cornali, 2019), factores que también parecen estar condicionando la elección docente en Nigeria (Obiagu, 2023).

Más allá de las diferencias entre países, la revisión de la literatura sugiere que los factores que influyen en la elección de los estudios de educación difieren en función de las características personales (p.e., género, opción de bachillerato). Un estudio reciente con población española señala que el valor de utilidad social sigue siendo para las mujeres un motivador esencial en la elección de carrera, mientras que en el caso de los hombres son los valores personales los que adquieren un mayor peso (Sáinz et al., 2020), aunque otros estudios no hallan diferencias significativas en función del género, analizando además el nivel educativo de los padres (Siregar et al., 2023).

1.1. FIT-Choice, un instrumento de aplicación internacional

Distintas teorías y modelos han considerado las motivaciones del profesorado como un elemento esencial de la competencia docente (Lauermann, 2017). Entre estos modelos teóricos destaca la teoría del valor de las expectativas (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005), que señala que los determinantes clave de la elección son las expectativas de éxito vinculadas con las propias percepciones de autoeficacia, y el valor atribuido a la profesión relacionado con la utilidad percibida. Desde este planteamiento, Watt y Richardson (2007) dibujan un modelo de motivación docente que se plasma en el instrumento internacionalmente conocido como FIT-Choice (ver figura 1).

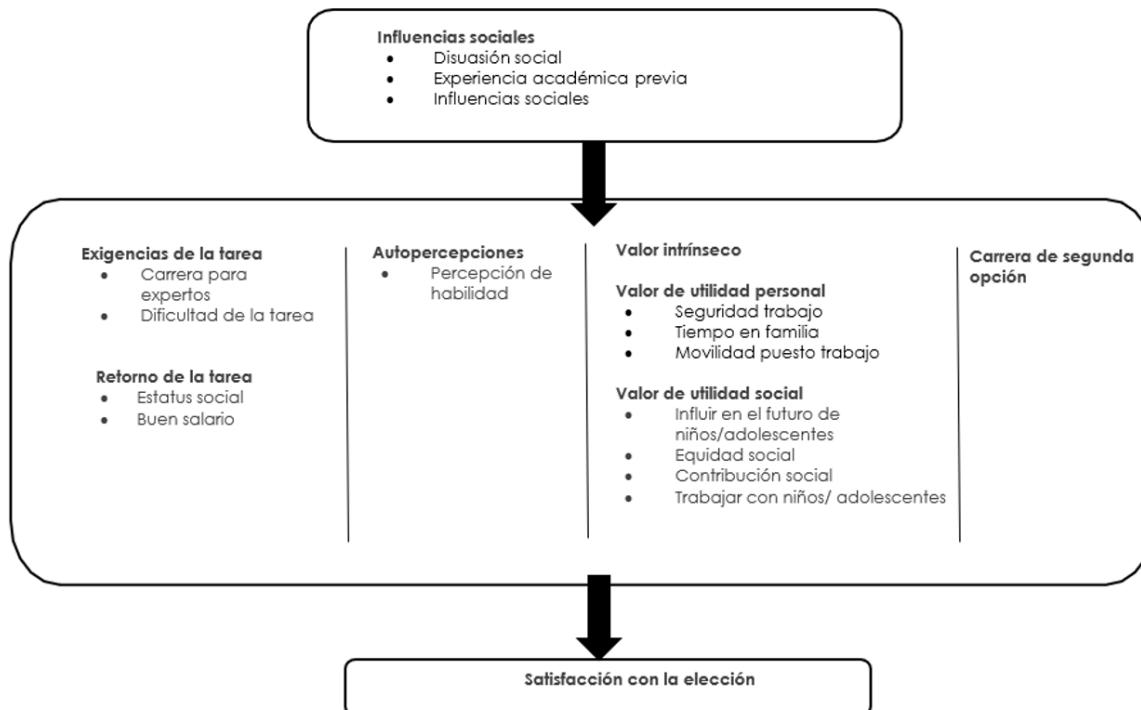
La aplicación generalizada del FIT-Choice en múltiples países y con distintas poblaciones de estudiantes ha aportado interesantes avances. Cabe destacar las similitudes respecto a las motivaciones hacia la docencia entre países y las diferencias respecto a las percepciones sobre la profesión docente (Watt et al., 2012).

Se trata, además, de un instrumento traducido y validado empíricamente en múltiples idiomas (Navarro et al., 2021) y en distintos contextos con buenos valores psicométricos (Watt & Richardson, 2012; Eren & Tezel, 2010; Hennessy & Lynch, 2017). En el caso de España, la primera traducción y validación fue realizada por Gratacós y López-Jurado en 2016 quienes emplearon una muestra de 851 estudiantes de Magisterio de Infantil y Primaria obteniendo adecuados niveles de consistencia interna (0.88 y 0.69 para las motivaciones y percepciones, respectivamente).

Sin embargo, esta tradición en el análisis de las motivaciones para elegir la docencia, realizando una extensa comparación entre contextos culturales y educativos (Heinz, 2015; Fray & Gore, 2018) suele plantear el estudio de los candidatos como un grupo homogéneo (Castro & Egido, 2022). En este trabajo se incluyen algunos elementos diferenciadores como el género, la trayectoria académica y las opciones entre otros estudios, permitiendo incorporar otros aspectos al análisis de las motivaciones de los aspirantes a maestro.

El objetivo del presente estudio es analizar los factores que influyen en la elección de los estudios de educación de los futuros docentes mediante la aplicación del FIT-Choice a una muestra de estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, intentando responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las motivaciones de los estudiantes al elegir la profesión de maestro? ¿Varían estas motivaciones en función de la titulación? ¿Influye el género, el tipo de bachillerato o el orden en que se eligen los estudios en los motivos de elección?

Figura 1. Modelo teórico FIT-Choice



Fuente: Adaptado de Watt y Richardson (2007)

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

La investigación se diseñó atendiendo a un enfoque cuantitativo. Considerando el nivel de profundización del objeto de estudio, se diseñó un estudio explicativo de metodología no experimental de corte transversal y descriptivo.

2.2. Muestra

Se contó con una muestra de 579 estudiantes, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de tipo casual por conveniencia. Del total de participantes un 16,6 % fueron hombres y 83,2 % mujeres, que se encontraban cursando los cinco grados que se imparten en la Facultad de Educación de la UCM: Maestro Educación Infantil (n=184), Maestro en Educación Primaria (n=254), Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (n=38), Doble Grado en Educación Infantil y Pedagogía (n=53), y Doble Grado en Educación Primaria y Pedagogía (n=50). La mayoría de los estudiantes habían seleccionado la carrera en primera opción (73,1 %), frente al 26,9 % que la seleccionaron en segundo lugar o posterior. En función del tipo de bachillerato realizado, el 76,9 % de la muestra realizó bachillerato No STEM y únicamente el 23,1 % realizó un bachillerato STEM.

2.3. Instrumento

Se utilizó el *Factors Influencing Teaching Choice*, FIT-Choice, diseñado por Watt y Richardson (2007), seleccionando la adaptación al castellano de Gratacós y López-Jurado (2016) con adecuados niveles de fiabilidad y validez.

El instrumento se compone de 18 subescalas agrupadas en dos dimensiones generales: aspectos motivacionales y creencias sobre la profesión (ver tabla 1). Cuenta con un total de 61 ítems (40 ítems motivacionales y 21 ítems de creencias), que son respondidos mediante una escala Likert en función de la importancia atribuida a cada sentencia, siendo 1 nada importante y 7 muy importante.

Tabla 1. Denominación de las escalas del FIT-Choice.

Dimensiones generales	Subescalas
ASPECTOS MOTIVACIONALES	F1. Valor intrínseco de la tarea F2. Habilidad percibida F3. Carrera de segunda opción F4. Seguridad del trabajo F5. Conciliación familiar F6. Movilidad laboral F7. Influir futuro adolescentes F8. Mejorar la equidad social F9. Trabajar con niños/adolescentes F10. Experiencias previas F11. Influencias sociales F12. Hacer una contribución social
CREENCIAS	F13. Carrera exigente F14. Profesión exigente F15. Estatus Social F16. Salario F17. Disuasión social F18. Satisfacción elección

2.4. Procedimiento

La aplicación se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril del año 2021. Se realizó una aplicación online controlada utilizando la herramienta Google Forms en el primer curso de todas las titulaciones. Las respuestas fueron descargadas en formato Excel para su posterior tratamiento y análisis. Se contó con todos los permisos relativos a la confidencialidad, código ético y tratamiento de datos. La duración media de cumplimentación del instrumento fue de 20 minutos. Los datos fueron analizados utilizando el programa JASP (Version 0.17.2) (JASP Team, 2023).

En primer lugar, se calculó la bondad de ajuste de las variables a la distribución normal con la prueba de Kolmogórov-Smirnov, así como de la homocedasticidad. Dado que la mayoría de las variables incluidas en el estudio no cumplían el principio de normalidad, se decidió utilizar pruebas estadísticas no paramétricas.

Consecuentemente, se analizó si existían diferencias significativas en las motivaciones de los estudiantes mediante la prueba H de Kruskal-Wallis. Además, en el caso de la existencia de diferencias significativas entre los grupos, se realizaron contrastes *post hoc* calculando el *test de Dunn* para comparaciones múltiples, cuyo valor de significación se estableció en .05. Posteriormente se analizó si el género, el tipo de bachillerato (STEM- no STEM) y el orden de elección de la carrera (primera opción- resto de opciones) influyen en los motivos de elección. Para ello se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

3. Resultados

En relación con la primera pregunta de investigación, *¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes al elegir la profesión de maestro?*, la Tabla 2 presenta las puntuaciones para los 18 factores que componen la prueba, organizados en las dos dimensiones generales: 12 factores motivacionales (F1-F12) y 6 factores relacionados con creencias sobre la carrera (F13-F18).

El análisis preliminar de los datos muestra como el valor intrínseco de la tarea (F1) y la satisfacción con la elección (F18) son los que han recibido valoraciones más altas. Junto con estos dos factores destacan el interés por influir en el futuro de niños y adolescentes (F7), las motivaciones referidas al trabajo con niños y adolescentes (F9) y hacer una contribución social (F12). Además, consideran que se trata de una profesión con una elevada carga emocional y exigencia en la carrera (F12), si bien se perciben a sí mismos con elevadas cualidades y capacidades para ser buenos docentes (F2).

En el polo opuesto, con las valoraciones medias más bajas, se situaría el factor 3, carrera de segunda opción, que hace referencia a si la carrera fue elegida por descarte de otras. Seguidamente, se encuentran puntuaciones intermedias para los factores relacionados con el estatus (F15) y el salario (F16).

Respecto a la segunda pregunta de investigación, *¿varían estas motivaciones en función de la titulación?*, se han analizado las posibles diferencias entre los estudiantes que cursan Educación Infantil, Educación

Primaria y quienes cursan un grado doble con Magisterio. La tabla 3 muestra las puntuaciones para cada una de estas submuestras y los resultados de la prueba *H de Kruskal-Wallis*.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos muestra total.

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
F1	579	1	7	6.44	.91
F2	579	1	7	5.97	1.02
F3	579	1	7	1.37	1.08
F4	579	1	7	4.16	1.78
F5	579	1	7	3.64	1.90
F6	579	1	7	3.34	1.76
F7	579	1	7	6.39	1.01
F8	579	1	7	5.71	1.44
F9	579	1	7	6.23	1.13
F10	579	1	7	5.75	1.63
F11	579	1	7	3.67	2.11
F12	579	1	7	6.19	1.17
F13	579	1	7	5.53	1.27
F14	579	1	7	6.26	0.91
F15	579	1	7	3.08	1.48
F16	579	1	7	3.22	1.40
F17	579	1	7	3.58	2.16
F18	579	1	7	6.44	1.03

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y análisis de diferencias por titulación.

	Maestro en Educación Infantil		Maestro en Educación Primaria		Dobles grados Magisterio		H de Kruskal-Wallis		
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	H	gl	Sig
F3	1.45	1.06	1.4	1.18	1.23	.89	7.22	2	.027*
F4	4.02	1.83	4.46	1.7	3.78	1.78	13.35	2	.001**
F5	3.51	1.95	3.99	1.82	3.16	1.86	1.892	2	.000**
F9	6.27	1.19	6.12	1.17	6.37	.97	6.75	2	.037*
F15	3.38	1.42	3.2	1.54	2.49	1.28	32.04	2	.000**
F16	3.18	1.32	3.42	1.45	2.91	1.34	11.20	2	.004**
F17	3.25	2.13	3.69	2.17	3.83	2.16	7.03	2	.03**

Nota¹: * p<.05; ** p<.01; N=579).

Nota²: Se presentan aquellos factores en los que las diferencias en las motivaciones han resultado estadísticamente significativas.

La probabilidad asociada al estadístico H indica la existencia de diferencias significativas en los factores 3, 4, 5, 9, 15, 16 y 17. Para estos factores se realizan los contrastes post-hoc a fin de determinar entre qué grupos se dan esas diferencias utilizando la prueba de Dunn para comparaciones múltiples (tabla 4). Se consideran como grupo único los estudiantes de los dobles grados, de modo que se compara Educación Infantil, Educación Primaria y los Dobles Grados.

Tabla 4. Resultados post hoc con la prueba de Dunn por tipo de grado.

Comparaciones	z	Wi	Wj	p	pbonf	pholm
Factor 3						
Educación Infantil - Educación Primaria	1.509	304.255	289.071	.131	.394	0.263
Educación Infantil - Doble Grado	2.680	304.255	273.071	.007**	.022*	0.022*
Educación Primaria - Doble Grado	1.466	289.071	273.071	.143	.428	0.263
Factor 4						
Educación Infantil - Educación Primaria	-2.435	278.027	316.959	0.015*	.045*	0.030*
Educación Infantil - Doble Grado	1.134	278.027	257.060	0.257	.770	0.257
Educación Primaria - Doble Grado	3.454	316.959	257.060	.001**	.002**	.002**
Factor 5						
Educación Infantil - Educación Primaria	-2.641	278.962	321.230	.008**	.025*	0.017*
Educación Infantil - Doble Grado	1.665	278.962	248.145	.096	.287	0.096
Educación Primaria - Doble Grado	4.210	321.230	248.145	.001**	.001**	.001**
Factor 9						
Educación Infantil - Educación Primaria	2.103	302.503	272.000	.036*	.107	0.091
Educación Infantil - Doble Grado	-0.215	302.503	306.110	.830	1.000	0.830
Educación Primaria - Doble Grado	-2.167	272.000	306.110	.030*	.091	0.091
Factor 15						
Educación Infantil - Educación Primaria	1.536	325.641	300.951	.124	.373	0.124
Educación Infantil - Doble Grado	5.483	325.641	223.762	.001**	.001**	.001**
Educación Primaria - Doble Grado	4.428	300.951	223.762	.001**	.001**	.001**
Factor 16						
Educación Infantil - Educación Primaria	-1.577	286.856	312.209	.115	.345	.156
Educación Infantil - Doble Grado	1.762	286.856	254.096	.078	.234	.156
Educación Primaria - Doble Grado	3.331	312.209	254.096	.001**	.003**	.003**
Factor 17						
Educación Infantil - Educación Primaria	-2.083	264.375	297.583	.037*	0.112	0.075
Educación Infantil - Doble Grado	-2.463	264.375	309.780	.014**	0.041*	.041*
Educación Primaria - Doble Grado	-0.705	297.583	309.780	.481	1.000	0.481

Note: * p<.05; ** p<.01; N=579)

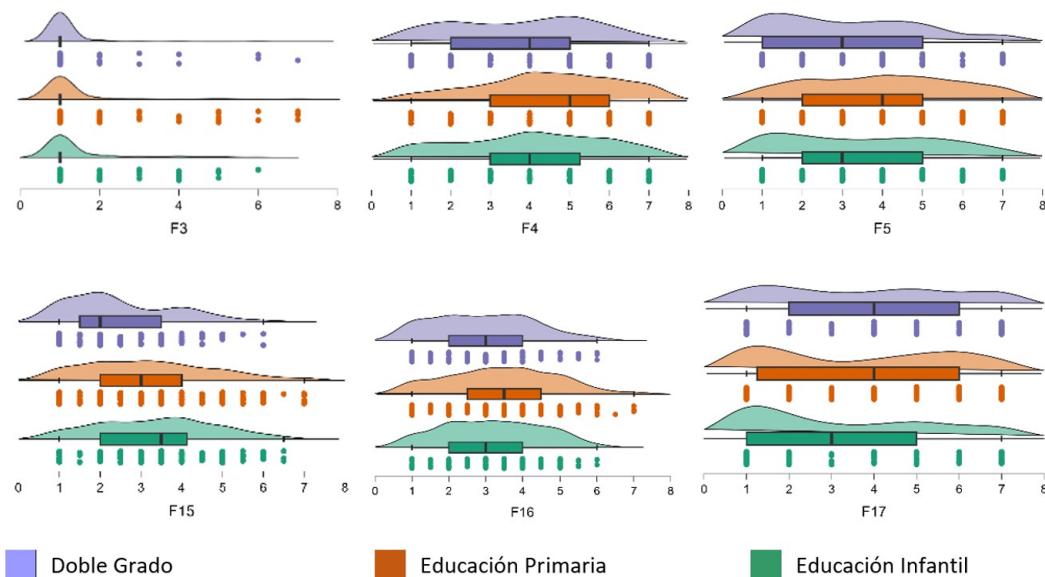
Estudiando con detalle estos resultados, se observa que en el factor 3, referido a la elección de la carrera como segunda opción, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del grado de Educación Infantil y los dobles grados, siendo esta valoración más elevada en el caso de Educación Infantil. Del mismo modo, en el caso del factor 17 referido a la disuasión social, esto es, el posible desaliento de personas cercanas sobre la elección de la carrera, se encuentran también diferencias significativas entre Educación Infantil y los dobles grados, siendo las puntuaciones más bajas para los estudiantes de magisterio de infantil.

El análisis en detalle del factor 4 muestra como las diferencias significativas se dan entre los estudiantes de Educación Primaria y los otros dos grupos (Infantil y dobles grados), siendo el componente de seguridad en el trabajo más valorado por los estudiantes del grado de Educación Primaria. Del mismo modo, el factor 5 vuelve a mostrar diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de magisterio de Educación Primaria y los otros dos grupos, siendo la conciliación familiar más valorada por este grupo. También respecto al salario (factor 16) se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del grado de Educación Primaria y los estudiantes de dobles grados, a favor del primer grupo.

Por último, se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor 15, relativo al estatus social, siendo los estudiantes de los dobles grados quienes perciben un menor estatus de la profesión frente a los grados simples.

En la figura 2 se representa la distribución de las puntuaciones en los factores en los que se hallaron diferencias significativas. Llama la atención la distribución del factor 3 referido a la carrera de segunda opción, dado que la mayoría de las puntuaciones se sitúan en la parte más baja de la escala. La creencia de bajo estatus social (factor 15), si bien es acusada en todos los grados, se percibe con más fuerza en el caso de los estudiantes de los dobles grados. Del mismo modo, las posibilidades que la profesión docente ofrece para la conciliación familiar se señalan en mayor medida por los estudiantes de los dobles grados (factor 5). Por último, se observa como la seguridad en el trabajo (factor 4), la conciliación familiar (factor 5) y la disuasión social (factor 17) han obtenido puntuaciones en todos los rangos de la escala en todas las titulaciones, de modo que se trata de motivaciones y creencias con fuerte peso en la elección de carrera.

Figura 2. Distribución de las puntuaciones de los factores con diferencias estadísticamente significativas entre titulaciones



Por último, para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, *¿influye el género, el tipo de bachillerato o el orden en que se eligen los estudios en los motivos de elección?*, se presentan los resultados de cada una de dichas variables en los motivos de elección.

Las diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la variable género, con un nivel de confianza del 99 %, se dan en los factores 1, 2, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15 y 18, aunque el tamaño del efecto (Rank-Biserial Correlation) es bajo en todos los casos, a excepción de los factores 1 y 9 en los que se podría considerar medio (tabla 5).

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney, diferencias en las motivaciones en función del género.

	W	p	Tamaño del efecto	Media hombres	Media mujeres
F1	15122.000	.001**	-.346	6.06	6.52
F2	19619.000	.013**	-.152	5.79	6.01
F3	25151.500	.03*	.087	1.64	1.32
F5	26051.500	.048*	.126	3.98	3.56
F7	16347.500	.001**	-.293	5.98	6.48
F8	18912.000	.003**	-.183	5.34	5.79
F9	15768.000	.001**	-.318	5.74	6.34
F12	18168.000	.001**	-.215	5.91	6.26
F13	19219.500	.007**	-.169	5.22	5.59
F14	16646.500	.001**	-.280	5.90	6.33
F15	27168.500	.007**	.174	3.50	3.00
F18	18270.500	.001**	-.210	6.15	6.51

Note: * p<.05; ** p<.01; N=579

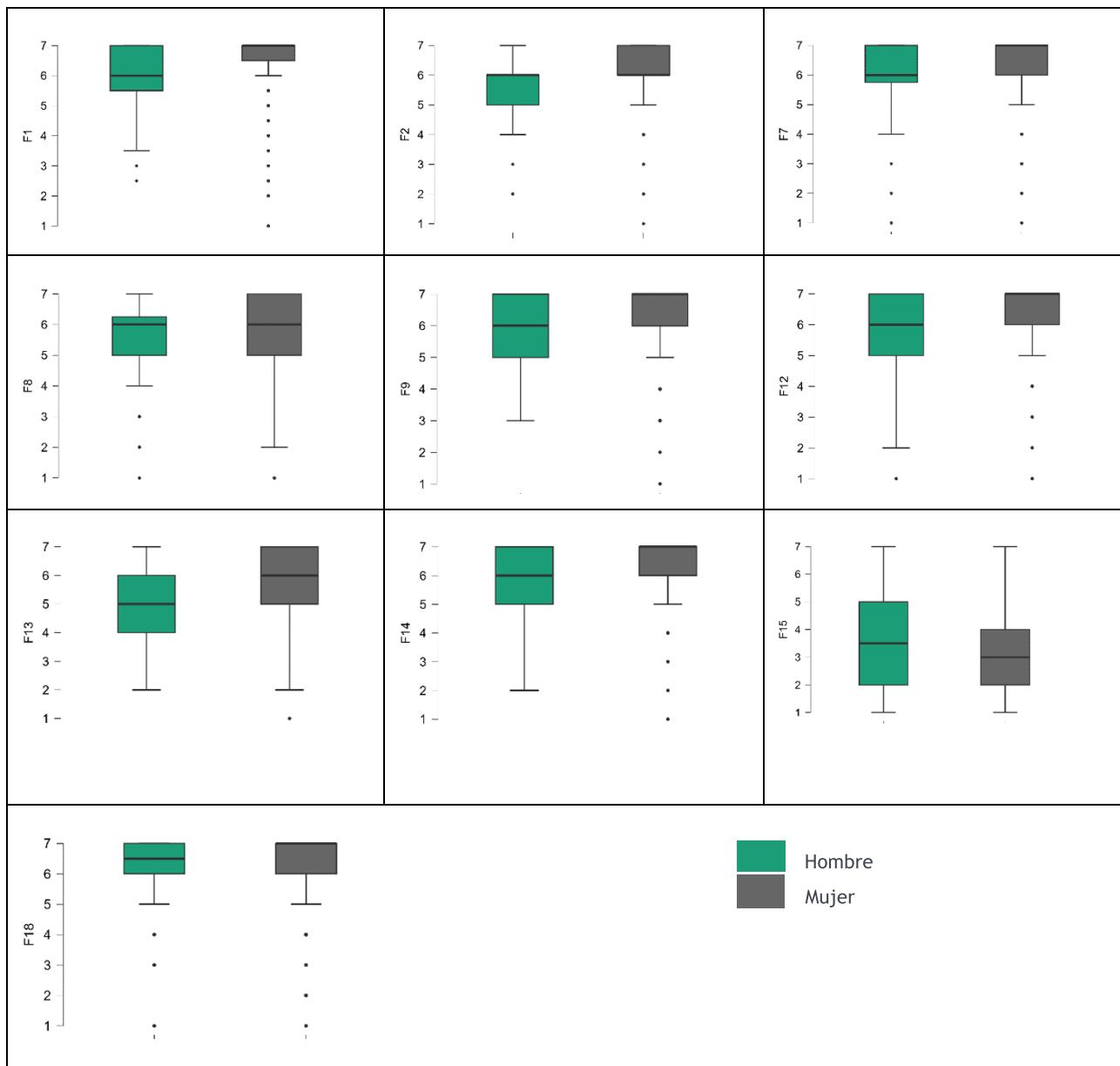
Nota¹: Tamaño del efecto se calcula mediante la correlación biserial de rangos.

Nota²: Se presentan aquellos factores en los que las diferencias en las motivaciones han resultado estadísticamente significativas.

En el caso del factor 1, correspondiente con los factores valor intrínseco de la tarea y el factor 9 que responde a trabajar con niños y adolescentes, si bien en ambos casos las puntuaciones se sitúan en las franjas más elevadas del intervalo, en el caso de las mujeres se concentran especialmente en los puntos 6 y 7 de la escala. De forma menos acusada también se produce en los factores 12 y 14, correspondiente con la dimensión hacer una contribución social y profesión exigente (ver figura 3).

Por otro lado, los factores habilidad percibida (factor 2) y carrera exigente (factor 7) son los que evidencian puntuaciones inferiores de los hombres frente a las mujeres.

Figura 3. Diagrama de cajas y bigotes para factores en los que se dan diferencias significativas en función del género.



Con respecto al tipo de bachillerato, se planteaba la hipótesis de posibles diferencias en función de su procedencia STEM o No STEM. En este caso, las diferencias estadísticamente significativas, con un nivel de confianza del 99 %, se hallan en los factores 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12 y 18, si bien con tamaños del efecto poco elevados (tabla 6).

En los nueve factores en los que se han identificado diferencias entre los estudiantes, son los estudiantes STEM quienes presentan puntuaciones superiores excepto en el factor 3 relativo a la elección de carrera como segunda opción, es decir son los estudiantes que cursan bachillerato STEM quienes eligen la carrera docente como alternativa a otras opciones en mayor medida que los No STEM. Por el contrario, los estudiantes No STEM se encuentran más satisfechos con la elección realizada y consideran que las experiencias previas y las influencias sociales han sido importantes para su elección. Además, los estudiantes No STEM presentan distribuciones con puntuaciones más altas para los factores de valor intrínseco de la tarea, trabajar con niños, influir en el futuro y hacer una contribución social (figura 4).

Tabla 6. Prueba U de Mann-Whitney s, diferencias en las motivaciones en función del tipo de Bachillerato.

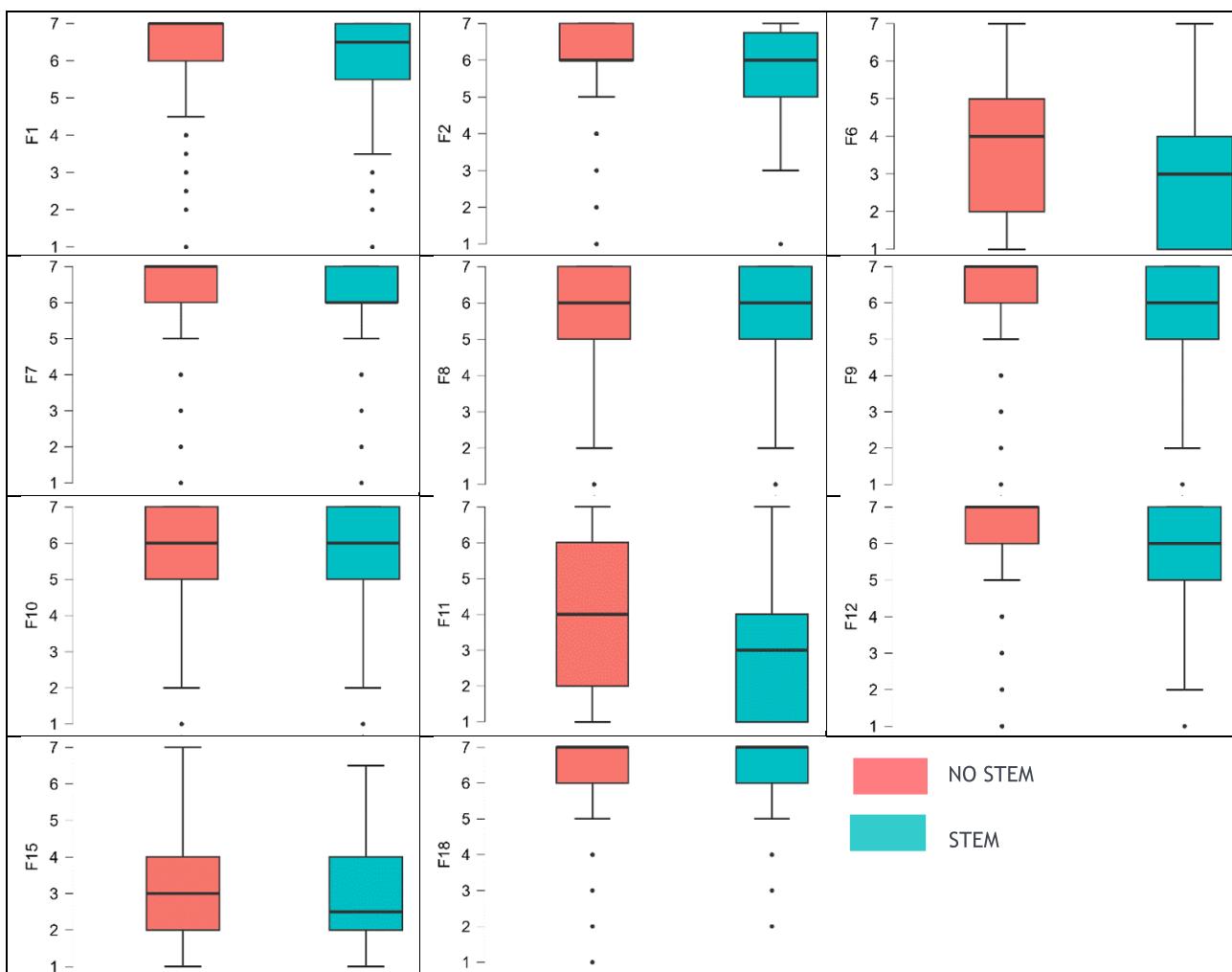
	W	p	Tamaño del efecto	Media No STEM	Media STEM
F1	35392.500	.001**	.187	6.52	6.18
F2	33426.000	.024*	.121	6.01	5.83
F3	26336.000	.001**	-.117	1.3	1.61
F6	37679.500	.001**	.264	3.53	2.72
F7	35098.500	.001**	.177	6.47	6.12
F8	33067.500	.046*	.109	5.78	5.5
F9	34905.000	.001**	.171	6.31	5.96
F10	35497.000	.001**	.191	5.85	5.4
F11	36368.000	.001**	.220	3.86	3.04
F12	36862.500	.001**	.236	6.29	5.87
F15	33899.500	.015**	.137	3.17	2.79
F18	34086.000	.002**	.143	6.5	6.22

Nota¹: * p<.05; ** p<.01; N=579

Nota²: Se presentan aquellos factores en los que las diferencias en las motivaciones han resultado estadísticamente significativas.

Nota3: Tamaño del efecto se calcula mediante la correlación biserial de rangos.

Figura 4. Diagrama de cajas y bigotes para factores en los que se dan diferencias significativas en función del tipo de Bachillerato.



Nota¹: Se omite la representación del factor 3 debido a que el valor mínimo coincide con los límites de los cuartiles Q1, Q25 y Q7.

Por último, se analizan las posibles diferencias en función del orden de elección de carrera. En este caso, partiendo de un nivel de confianza del 99 %, únicamente se han hallado diferentes estadísticamente significativas en tres de los factores motivacionales analizados (ver tabla 7).

Tabla 7. Prueba U de Mann-Whitney, diferencias significativas en función del orden de elección de la carrera.

	W	p	Tamaño del efecto	Media 1ª Opción	Media Opción>2ª
F1	39518.500	.001**	.198	6.55	6.15
F2	37658.000	.006**	.141	6.05	5.74
F7	36171.000	.022*	.096	6.43	6.26
F9	35949.500	.033*	.090	6.29	6.07
F12	31656.500	.009**	-.041	6.25	6.02
F18	39518.500	.038*	.198	6.5	6.26

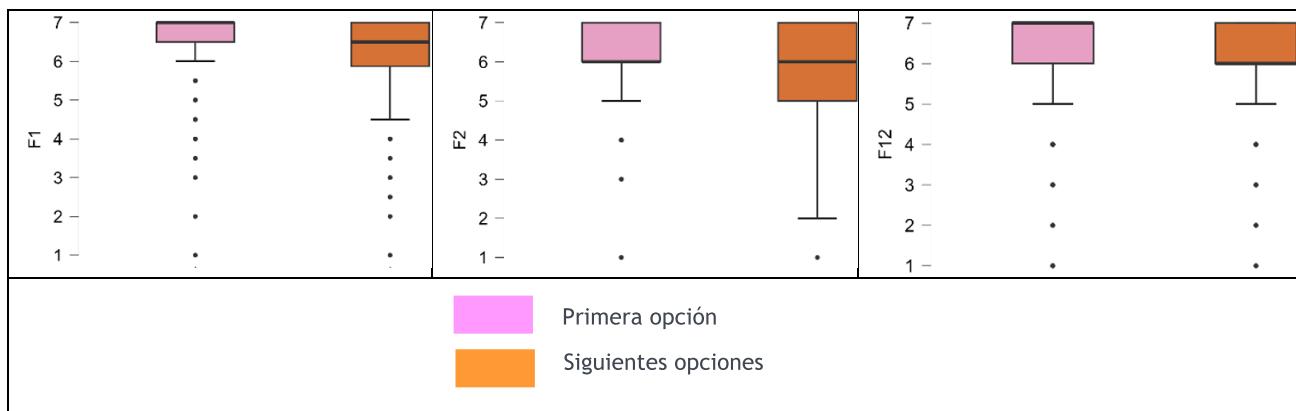
Nota¹: * p<.05; ** p<.01; N=579)

Nota²: Tamaño del efecto se calcula mediante la correlación biserial de rangos.

Nota³: Se presentan aquellos factores en los que las diferencias en las motivaciones han resultado estadísticamente significativas.

Las diferencias en las distribuciones son especialmente relevantes para el factor 1 relacionado con el valor intrínseco de la tarea y el factor 12, hacer una contribución social, superiores en ambos casos para el grupo de estudiantes que elige la carrera como primera opción. Asimismo, son quienes se perciben más hábiles en la tarea docente (factor 2), frente al grupo de estudiantes que eligen en segunda u otra opción (figura 5).

Figura 5. Diagrama de cajas y bigotes para factores en los que se dan diferencias significativas en función del orden de elección de la carrera



4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente artículo ha sido presentar las motivaciones de los estudiantes de Magisterio analizadas a través de la aplicación de un instrumento internacionalmente reconocido como es el FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007), diferenciando las motivaciones en función de un conjunto de variables personales y académicas.

Los resultados muestran que, en general, los estudiantes de Magisterio se encuentran satisfechos con la elección realizada y otorgan un elevado valor a la tarea de educar. Consideran esencial la labor que realizarán en su futuro profesional puesto que tienen la oportunidad de influir sobre las próximas generaciones. Además, piensan que tanto la carrera como su futura profesión es una actividad exigente, no exenta de dificultades y responsabilidades, tal y como señalan las respuestas de dicho factor. Por otro lado, la seguridad laboral y la conciliación familiar no se manifestaron como factores decisivos en esta elección, bien porque no se trata de elementos especialmente considerados a la hora de tomar una decisión de carrera, bien porque anticipan que dichos elementos están especialmente atendidos en la profesión docente.

Estos datos son similares a los obtenidos en estudios previos con muestras españolas (Alvariñas-Villaverde et al., 2022; Gratacrós y López-Jurado, 2016; Gómez-Gonçalves et al., 2022) y también con los resultados de estudios en otros países latinoamericanos (Said-Hung et al., 2017; Silvestre et al., 2020), europeos y australianos (Nesje et al., 2018; Watt et al., 2017).

Son especialmente relevantes las creencias que los futuros docentes mantienen sobre su capacidad y destreza, elementos también frecuentemente encontrados en otros estudios (Heinz, 2013). De este modo, el valor intrínseco de la tarea, junto con el valor de utilidad social destacan como motivaciones preferentes

frente al valor de utilidad personal (Goller et al., 2019; Pavin, 2022; Watt y Richardson, 2007). Son también resultados hallados en futuros docentes iraníes, para quienes el valor intrínseco de la tarea y la capacidad percibida fueron las principales motivaciones, mientras que la conciliación familiar y la elección como carrera alternativa se situaron en puntuaciones más bajas (Eghtesadi, 2022). Sin embargo, en el caso de los países asiáticos destacaron las motivaciones altruistas frente a las motivaciones intrínsecas y la habilidad percibida (Shang et al., 2022). Por otro lado, las influencias sociales, que han sido identificadas como un factor de importancia en otros estudios (Hennessy y Lynch, 2017), no se han mostrado especialmente destacadas en la muestra analizada lo que requerirá mayor profundización.

Las puntuaciones otorgadas a la elección de la carrera como primera opción, y no como alternativa de descarte, ha sido también ampliamente señalada, manifestando claramente haber seleccionado la titulación por deseo y voluntad. Además, son quienes realizan esta primera elección quienes manifiestan motivaciones más altruistas e intrínsecas frente a quienes eligen la carrera como otra opción. No obstante, se encontraron diferencias en función de los grupos, siendo los estudiantes del doble grado quienes más convencidos estaban de la elección realizada. También fue este el grupo que percibió en mayor medida un bajo estatus de la profesión y quienes recibieron mayor disuasión, esto es, percibieron mayor presión para realizar otra carrera, posiblemente vinculado a la mayor calificación obtenida en el acceso. Así, parece mantenerse la idea de que los estudiantes con buenas puntuaciones de acceso no deberían realizar estudios relacionados con la docencia.

Una de las variables especialmente estudiada, dado el elevado número de mujeres que acceden a las titulaciones docentes, es el género. Los resultados del estudio han encontrado diferencias en más de la mitad de los factores motivacionales. En concreto, se pone de manifiesto que las mujeres se muestran más satisfechas con la elección y perciben la carrera y la profesión como más exigente. Además, otorgan un mayor valor a la tarea docente y al hecho de trabajar con niños, y es superior su habilidad percibida (Sanzana et al., 2022). Estas motivaciones intrínsecas y altruistas que se manifiestan en mayor medida en las mujeres son también halladas en otros estudios (Noor et al., 2021). Sin embargo, si bien en otras investigaciones se halló que el valor de utilidad personal, esto es, las motivaciones extrínsecas derivadas del horario, la seguridad en el trabajo y conciliación familiar fueron más elevados en los hombres (Argentin, 2013; Heinz et al., 2017), y que estos mostraban una mayor desmotivación vinculada con el bajo estatus de la profesión (Jugovic et al., 2022), en este estudio no se hallaron diferencias en este sentido.

Los datos evidencian que la mayoría de los estudiantes que deciden realizar una carrera docente han realizado un bachillerato no STEM. En el presente estudio, únicamente un 23 % de los estudiantes proceden de Bachillerato STEM. Sin embargo, parecen haber realizado la elección basándose en motivaciones ligeramente diferentes respecto a quienes proceden de bachillerato No STEM y, una vez tomada la decisión, a pesar de mostrarse globalmente satisfechos, la distribución de sus valoraciones es ligeramente inferior.

Los resultados presentados son claros con respecto a las motivaciones de los estudiantes, sin embargo, una mirada más amplia implicaría también estudiar las motivaciones de quienes pudiendo haber elegido la carrera docente no lo hicieron. En este sentido, una reciente revisión de la literatura internacional pone el foco en cómo atraer hacia la docencia a grupos infrarrepresentados, principalmente a hombres (frente a mujeres) o al profesorado titulado en materias STEM. Los factores extrínsecos, tales como el estatus, el prestigio y las condiciones laborales, representan para estos grupos elementos importantes en la elección profesional que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar políticas de atracción de talento (See et al., 2022), frente a factores intrínsecos y altruistas presentes en la mayoría de los estudios que analizan estas características.

Sin duda, una realidad tan compleja como el estudio de las motivaciones docentes no está exenta de limitaciones. Así si bien la aplicación del FIT-Choice no está libre de problemas (Cornali, 2019; See et al., 2022), es un primer paso para conocer las motivaciones de los futuros docentes. Sin embargo, otras metodologías de corte cualitativo permitirían complementar los resultados, profundizando en estas motivaciones y ofreciendo una visión más interrelacionada de la situación (Flores y Day, 2006; Gallardo y Vázquez, 2016; Mangaol et al., 2017; Onyefulu et al., 2022). Además, es posible que otras variables no analizadas en este estudio estén participando también en la toma de decisiones (Savage et al., 2021).

El hecho de que el análisis se realice con estudiantes que ya han tomado la decisión de acceder a la carrera pudiera estar también contaminando los resultados u ocultando parte de la explicación, de modo que sería de interés realizar estudios con quienes todavía no han decidido (Giersch, 2016, 2021). Estudios comparados entre quienes deciden ser docentes y quienes tomaron otra decisión serán de interés para analizar factores como el estatus, las posibilidades de promoción y la seguridad laboral, pero también para ver el trabajo como una tarea intelectualmente estimulante (Gorard et al., 2022). Del mismo modo, sería interesante analizar estos resultados a lo largo de la carrera, mediante un estudio longitudinal, observando si se trata de factores vinculados al primer curso de carrera o bien se mantienen a lo largo de la misma (Gómez Gonçalves et al., 2022).

Atraer a mejores estudiantes hacia la profesión docente es una preocupación que ya está siendo abordada por distintos organismos internacionales. Entre otras acciones, cabría considerar alternativas que visibilicen la profesión docente, su atractivo y la relevancia social de la misma a través de programas de acercamiento que mejoran principalmente la habilidad percibida (Nocito et al., 2022).

Por ello, el presente estudio se propone, pues, como un punto de partida desde el que profundizar en estas motivaciones, así como en el procedimiento de elección de los estudiantes de modo que la docencia no se convierta en el último recurso al que recurrir cuando no se puedan alcanzar otras opciones profesionales (Wong et al., 2014), y que la decisión tomada sobre la carrera docente sea consecuencia de la posibilidad de valorar otras elecciones (Crowe y McGarr, 2022).

Los resultados de este trabajo y de la literatura sobre motivación de los aspirantes a maestro ponen de manifiesto el peso de las variables no cognitivas, como la motivación, en la elección de los estudios de maestro. La profundización en estos hallazgos, como palancas que contribuyen a la educación de calidad, analizando la motivación como factor diferenciador y complementario con otras características de los aspirantes a maestros, permitirán diseñar mejores modelos selectivos que establezcan relaciones entre dichas características y la práctica docente de calidad.

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>
- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L. & PortelaPino, I. (2022). Initial motivations for choosing teaching as a career. *Frontiers in Psychology*, 13, 842557. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
- Argentin, G. (2013). Male routes to a teaching career: Motivations, market constraints and gender inequalities. *International Review of Sociology*, 23(2), 271-289. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804292>
- Arribas de Frutos, M., Gajardo Espinoza, K., Reyes Hernández, A. & Vargas Rojas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 36(97), 285-306. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>
- Asensio Muñoz, I. I., Arroyo Resino, D., Ruiz Lázaro, J., Sánchez Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante Amores, I. A. & Navarro Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España [University access profile of teachers in Spain]. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *Eur. J. Teach. Educ.* 41, 266-281. <https://doi:10.1080/02619768.2018.1448784>
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60. <https://doi:10.3102/00346543062001037>
- Castro, M. y Egido, I. (2022). El profesor en el centro del debate sobre la eficacia de la enseñanza: meta-síntesis del impacto de las características del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90 (1), 57-75. <https://doi.org/10.35362/rie9015434>
- Comisión Europea (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cornali, F. (2019). I'm going to be a teacher! Exploring motives for teaching of a sample of Italian pre-primary and primary teacher candidates. *Education*, 3(13), 570-588. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1510426>
- Crowe, F. & McGarr, O. (2022). «Foreclosing» a teaching career? An exploration of the career decisions of undergraduate preservice teachers through the lens of Identity Status Theory. *Teaching and Teacher Education*, 115, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103744>
- Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp.105-121). New York, NY: Guilford Press.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eghatesadi Roudi, A. R. (2022). Why to become a teacher in Iran: a FIT-choice study. *Teaching Education*, 33(4), 434-453. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1960963>
- Eren, A. & Tezel, K.V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- Gallardo, N. & Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 57 (3), 1661-1696.
- Giersch, J. (2016). A test of personal and social utility values and the appeal of a career in teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(3), 163-173. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9194-7>
- Giersch, J. (2021). Motivations to enter teaching: An investigation with non-education university students. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 426-438. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1880870>
- Goller, M., Ursin, J., Vähänsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German Student Teachers' Motivations for Choosing Teaching as a Career. The First Application of the FIT-Choice Scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Gómez-Gonçalves, A., Fernández, D. C., Sánchez-Barbero, B. & Martín-Pastor, E. (2022). ¿Por qué el alumno de magisterio escoge la carrera docente? *Aula Abierta*, 51(4), 395-405. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.395-405>

- Gorard, S., See, B.H. & Morris, R. (2022). How to Get More People into Teaching? Comparing Undergraduates' and Teacher Trainees' Motivation and Perceptions of a Teaching Career. *Education Sciences*, 12, 767. <https://doi.org/10.3390/educsci12110767>
- 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, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the Republic of Ireland? Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies*, 5, 1-17.
- 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>
- Heinz, M., Keane, E. & Foley, C. (2017). Career motivations of student teachers in the Republic of Ireland: Continuity and change during educational reform and «boom to Bust» economic times. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson and K. Smith (Eds), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 22-54). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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*, 45(2), 106-125. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188>
- Jugovic, I. P., Maskalan, A. & Pavlin Ivanec, T. (2022). Gender differences and motivation for the teaching profession: Why do men choose (not) to teach? *Australian Journal of Teacher Education*, 47(9), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n91>
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, (pp. 171-191). OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264270695-10-en>
- Lazarides, R. & Schiefele, U. (2021). Teacher motivation: Implications for instruction and learning. Introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, 76, article 101543. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101543>
- Mangaoil, A. B., Rungduin, T. T., Abulencia, A.S. & Reyes, W. M. (2017). Why I want to teach: Exploring factors affecting students' career choice to become teachers. *The Normal Lights*, 11(2), 236-263.
- 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>
- Nesje, K., Brandmo, C. & Berger, J. L. (2018). Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>.
- Nocito Muñoz, G., Sastre Llorente, S., Gratacós, G. & López-Gómez, E. (2022). Conoce el atractivo de la profesión docente: Impacto de un programa de orientación profesional dirigido a estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 385-402. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.450451>
- Obiagu, A.N. (2023). «Not motivated but frustrated»: Preservice teachers' career choice motivations and professional identity in an African context. *Current Issues in Education*, 24(1). <https://doi.org/10.14507/cie.vol24iss1.2069>
- Onyefulu, C., Madalinska-Michalak, J. & Bavli, B. (2022). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37-65. <https://doi.org/10.1177/17577438221109907>
- Pavlin Ivanec, T. (2022). Motivation for the choice of a teaching career: comparison of different types of prospective teachers in Croatia, *Journal of Education for Teaching*, 49(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2113736>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. & Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>
- Sanzana, Á. G., García, K. A., Carreño, J. V., Ossandón, J. M. & Fuentes, L. V. (2022). Motivational and Perceptual Factors for Choosing Teaching as a Career in Chile: Sex Differences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(10), 212-227. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.11>
- Savage, C., Ayaita, A., Hübner, N. & Biewen, M. (2021). Who chooses teacher education and why? Evidence From Germany. *Educational Researcher*, 50(7), 483-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X211000758>
- See, B. H., Munthe, E., Ross, S. A., Hitt, L. & El Soufi, N. (2022). Who becomes a teacher and why? *Review of Education*, 10(3), 1-40. <https://doi.org/10.1002/rev3.3377>
- Shang, W., Yu, T., Wang, J., Sun, D. & Su, J. (2022). Why choose to become a teacher in China? A large-sample study using the Factors Influencing Teaching Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2066504>
- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V. & Vicente Díaz-Esteve, J. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de educación? *Ciencia y Educación*, 4(1), 47-69. <https://doi.org/10.22206/cyed>
- Siregar, N. C., Rosli, R. & Nite, S. (2023). Students' interest in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) based on parental education and gender factors. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.29333/iejme/13060>

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When «I care» is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>
- Wang, H., Hall, N. C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, W. & Houston, M. (2021). Teaching as a career choice: the motivations and expectations of students at one Scottish University. *Educational Studies*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2021.1921703>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. 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://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (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. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). Why teach? How teachers' motivation matter around the world. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 1-21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.001>
- Wong, A. K. Y., Tang, S. Y. F. & Cheng, M. M. H. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.009>
- Zapico-Barbeito, M.H., Martínez Piñeiro, E. y Montero Mesa, M.L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.