

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA
OBSERVATORIO ESTUDIANTIL

MOTIVACIONES PARA INGRESAR A LA FORMACIÓN DOCENTE. REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS PUBLICADOS EN EL SIGLO XXI

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Perspectiva
Educativa. Formación de Profesores

Jihan García-Poyato Falcón, Graciela Cordero Arroyo y Rosa María Torres Hernández

2018

García-Poyato, J., Cordero, G. y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el Siglo XXI. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Perspectiva Educativa. Formación de Profesores, 57 (2), 51-72. Doi: 104151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727

MOTIVACIONES PARA INGRESAR A LA FORMACIÓN DOCENTE. REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS PUBLICADOS EN EL SIGLO XXI

MOTIVATIONS TO ENTER TEACHER EDUCATION. REVIEW OF EMPIRICAL
STUDIES PUBLISHED IN THE 21ST CENTURY

Jihan García-Poyato Falcón (*)
Graciela Cordero Arroyo
*Universidad Autónoma De Baja California
México*

Rosa María Torres Hernández
*Universidad Pedagógica Nacional
México*

Resumen

La línea de investigación educativa sobre las motivaciones para ingresar a la formación docente ha cobrado fuerza recientemente porque brinda información acerca del compromiso hacia la profesión. El objetivo de este artículo es caracterizar la producción en el Siglo XXI de estudios empíricos que abordan el tema. Se hizo una búsqueda en bases de datos especializadas y se seleccionaron 31 estudios publicados entre 2000-2017, que se clasificaron por el tipo de participante y el enfoque teórico desde el que analizaron el objeto de estudio: psicológico, sociológico e híbrido. A partir del análisis realizado, se considera que el enfoque híbrido (45% de los estudios) es el que brinda mayores oportunidades para entender el fenómeno multidimensional que representa la decisión de ser profesor. Se encontró que el abordaje metodológico predominante es cuantitativo (77% de los estudios), a través del uso de instrumentos estandarizados como la Escala *FIT-Choice* de Watt y Richardson (2008).

Palabras clave: Motivación, formación de docentes, estudiante, aspirantes.

Abstract

The line of educational research on student's motivation to enter the initial teacher education program recently has regained strength because of the information about the commitment towards the profession. The purpose of this article is to characterize the production in the XXI century of empirical studies on the topic. A search was made in specialized databases and 31 studies published between 2000-2017 were selected, which were classified by type of participant and the theoretical approach the object of study was analyzed from: psychological, sociological or hybrid. Based on the analysis carried out, it is considered that the hybrid approach (45% of the studies) is the one that provides greater opportunities to understand the multidimensional phenomenon that represents the decision to become a professor. The methodological approach used has predominately been quantitative (77% of the studies), through the use of standardized instruments such as the Fit-Choice Scale (Watt & Richardson, 2008).

Keywords: Motivations, teacher education, students, candidates.

(*)Autor para correspondencia:
Jihan Ruth García-Poyato Falcón
Universidad Autónoma de Baja
California.
Instituto de Investigación y Desarrollo
Educativo.
Carretera Tijuana - Ensenada KM 103,
Pedregal Playitas, 22860 Ensenada,
Baja California, México.
Correo de contacto:
jihan.gpoyato@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 24 de octubre de 2017
ACEPTADO: 20 de febrero de 2018
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727

1. Introducción

La escasez de maestros en el mundo no es un problema exclusivo de un país en particular. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) indica que la falta de maestros calificados afecta a todos los países que la integran. Australia, Inglaterra y Estados Unidos reportan que tendrán insuficiencia de profesores en el futuro próximo, además de una alta deserción de docentes en servicio (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012; Watt & Richardson, 2008). En Holanda, se estima que en los próximos años habrá disponibles 3000 puestos para profesores (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). En el caso de Turquía se registra escasez de docentes en distintos niveles y tipos educativos (Dundar, 2014). En América Latina y el Caribe, la situación es similar (Avenidaño & González, 2012; García-Garduño & Organista, 2006; Pariahuache, 2015). Esta crisis mundial tiene raíces diversas: el cambio en la carrera docente, el mercado y las condiciones laborales. Estos factores, al parecer, hacen cada vez menos atractiva la profesión docente.

En este contexto, la línea de investigación educativa sobre las motivaciones para ingresar a la formación docente ha cobrado fuerza porque brinda información importante sobre las experiencias estudiantiles (Pogré, 2012). Esta información puede ser utilizada en el diseño e implementación de programas para robustecer el compromiso hacia la profesión, a través de acciones de acompañamiento durante la formación inicial y los primeros años de servicio (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012).

La motivación ha sido estudiada para explicar las acciones de los individuos y la consecución de sus metas. Es “el motor que mueve toda conducta” (Maquilón & Hernández, 2011, p. 86) y consiste en un constructo hipotético, no observable, que debe inferirse a través de las manifestaciones de la conducta misma (Batista, Gálvez & Hinojosa, 2010). Se distinguen los conceptos de motivo y motivación. El primero de ellos se refiere a los valores del individuo en relación a los resultados esperados de la acción, mientras que la motivación es el impulso que lleva a la acción (Pérez-López, 1991).

En general, se presentan dos tipos de motivación: *intrínseca*, originada al interior de la persona, y *extrínseca*, donde las razones para llevar a cabo la conducta provienen del exterior. Moreno-Murcia y Silveira (2015) sostienen que los individuos no presentan una motivación única al determinar sus decisiones profesionales, sino razones que combinan distintos tipos de motivación. En el caso específico de la docencia, la clasificación más utilizada es extrínseca (ingreso económico, condiciones laborales y estatus social), intrínseca (enseñanza a niños y gusto específico por una materia escolar) y altruista (percepción de la docencia como un

trabajo socialmente valioso e importante) (Balyer & Özcan, 2014).

El objetivo general de este artículo es caracterizar la producción actual (2000-2017) de estudios empíricos sobre el tema de las motivaciones para ingresar a la formación docente. Los objetivos específicos que orientaron la consecución del estudio acerca de la producción seleccionada son:

- Clasificar por países y continentes.
- Identificar las posturas teóricas abordadas.
- Enlistar las temáticas específicas analizadas.
- Ubicar los enfoques y las técnicas metodológicas utilizadas.
- Presentar los hallazgos generales alcanzados acerca de la temática.

2. Metodología

2.1. Selección de los estudios

Se revisaron memorias de congreso en extenso y bases de datos electrónicas para identificar ponencias y artículos de revistas arbitradas. Los criterios de selección fueron: publicación entre los años 2000 y 2017, acceso gratuito a texto completo, escritos en español o inglés. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron: aspirantes, elección de carrera, motivación, motivación para ser profesor, formación docente y escuelas normales, así como su traducción al inglés. Se seleccionaron únicamente aquellos estudios referidos a aspirantes o estudiantes de docencia. En total se identificaron 31 estudios (26 artículos, cuatro ponencias y una tesis) provenientes de México (6), Turquía (6), España (3), China (3), Inglaterra (2), Australia (1), Estados Unidos (1), Chile (1), Perú (1), Zimbabue (1), Singapur (1), Indonesia (1), Alemania (1), Holanda (1), Bélgica (1) y Eslovaquia (1).

Los estudios se clasificaron, inicialmente, por el tipo de participante: estudiantes y aspirantes. Posteriormente, por enfoque teórico a partir del análisis de las teorías utilizadas para sustentar el concepto de motivación, o bien, de sus aproximaciones conceptuales cuando no presentaban de manera explícita su orientación teórica. Con este fin se utilizó la clasificación de las teorías de la motivación de Whittaker (2002), enfoque psicológico y sociológico. Además, se incluyó el enfoque híbrido propuesto por Wright (2005), que toma en cuenta elementos de ambos enfoques para explicar la elección profesional (ver Tabla 1). En el apartado de resultados se presentan objetivos, enfoque teórico, método, participantes y principales resultados de las investigaciones seleccionadas en la muestra de estudio.

Tabla 1

Clasificación de los estudios empíricos por tipo de participante y enfoque teórico

Grupo	Enfoque Teórico			Total
	Psicológico	Sociológico	Híbrido	
Estudiantes	9	8	10	27
Aspirantes	-	-	4	4
Total	9	8	14	31

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Motivaciones desde la perspectiva psicológica

Los estudios llevados a cabo desde el enfoque psicológico “se basan en los factores internos del individuo como la personalidad, las capacidades o habilidades” (Guzmán & Serrano, 2011, p. 35). En este enfoque se encontraron nueve trabajos que analizan diversas temáticas centradas en conocer los motivos personales que llevaron a los individuos a ingresar a la formación docente (ver Tabla 2). No se identificó ningún artículo que estudiara las motivaciones de los aspirantes.

Tabla 2

Estudios empíricos con enfoque teórico psicológico (estudiantes)

Temáticas estudiadas	Estudios										
	País	Turquía	Holanda	Estados Unidos	China	Turquía	Turquía	Turquía	Bélgica	Perú	Eslovaquia
	Autor(es), año de publicación	Ozturk, 2012	Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012	Thomson, Turner & Nietfeld, 2012	Tang, Cheng & Cheng, 2014	Balyer & Özcan, 2014	Bilim, 2014	Dundar, 2014	Rots, Aelterman & Devos, 2014	Pariahuache, 2015	Tomsik, 2016
Características académicas		*						*	*	*	*
Características familiares		*							*	*	*
Características demográficas		*						*	*	*	
Expectativas		*								*	
Motivaciones		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Identidad docente		*			*				*		
Eficacia docente		*					*				
Proceso de elección			*								
Satisfacción profesional		*	*					*		*	
Conocimiento pedagógico									*		

Fuente: Elaboración propia

García-Garduño y Organista (2006) conceptualizan la motivación desde la Teoría de la Auto-

determinación (Ryan & Deci, 2000). El diseño aplicado fue longitudinal y analiza las generaciones correspondientes a tres planes de estudio normalista en México: 1975, 1984 y 1997, para identificar el tipo de motivación y expectativas de estudiantes de primer ingreso a una Escuela Normal (EN). Los investigadores concluyeron que existen diferencias en los motivos expresados por los estudiantes; por ejemplo, 51% de los participantes eligió la carrera por interés y vocación, mientras que el resto, la eligió por motivos extrínsecos, tales como un *salario decoroso* en un empleo de fácil acceso y seguro. Por otra parte, 40% pretendía estudiar otra carrera no relacionada con la educación al concluir su formación inicial. Otro de los hallazgos fue reconocer que los motivos por los que se elige la carrera de maestro de primaria no son estáticos, al ser influenciados por la situación social de la época.

Watt y Richardson (2008) exponen diversos factores que están presentes en la decisión de ser maestro, a través de la indagación de características académicas, familiares y demográficas, además de las motivaciones y expectativas de los participantes. El concepto de motivación se desprende de la Teoría de la Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), perteneciente a la corriente de la psicología cognitiva, perspectiva que propone tres tipos de motivación: extrínseca-intrínseca-altruista. En el artículo se perfiló a 510 estudiantes australianos, por su compromiso y aspiraciones de desarrollo profesional; encontraron tres tipos: 1) persistentes altamente comprometidos, 2) conmutadores altamente comprometidos, y 3) desertores con poco compromiso. Los autores aplicaron una escala que denominaron *Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice)*, con 18 factores que miden las razones para ser profesor: cinco de ellos miden las percepciones acerca de la enseñanza; uno la satisfacción con la elección y, el resto, las motivaciones de ingreso.

Los autores tienen una extensa producción del tema, donde exponen los resultados de la medición de la motivación para ser docente y de las percepciones acerca de la profesión que tienen los sujetos, ya sea durante la formación inicial o cuando se han insertado al campo laboral. La escala es reconocida como un modelo comprensivo y coherente para guiar investigaciones acerca de las razones para elegir la carrera docente (Ozturk, 2012), por lo que su uso se ha extendido internacionalmente.

La ponencia de Mungarro y Zayas (2009) expone las motivaciones que llevaron a estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) a elegir esta carrera. En el artículo no es explícita una postura teórica, pero se menciona que se concibe la motivación como una representación cognitiva. Encuestaron a 164 alumnos de una EN de Sonora-México. Los autores demuestran que la carrera convoca a los miembros de las clases sociales bajas que esperan un ascenso en la escala social gracias a sus estudios profesionales. En cuanto a las

influencias para elegir la carrera, 2/3 de los participantes señalaron tener un vínculo familiar con docentes, sin embargo, afirman que no es determinante al momento de la elección profesional. En cuanto al género de los participantes, afirman que los hombres eligen la carrera orientados por la idea de ejercer poder sobre los demás.

Pontes et al. (2011) desarrollaron un estudio para conocer si los estudiantes consideraban la docencia a nivel secundaria entre sus expectativas profesionales, basado en la teoría de Wigfield y Eccles (2000). Los investigadores obtuvieron resultados que indican que 75% de la población estudiada manifestó un alto interés profesional por la docencia, atracción por la educación y trabajar con jóvenes, ausencia de otras salidas profesionales e interés por las condiciones materiales del trabajo docente. Dentro de los hallazgos, asociaron dimensiones involucradas con la motivación: vocación, origen temprano, imagen positiva de la educación secundaria e influencia extrema en el interés por la docencia.

Avendaño y González (2012) describen las motivaciones de los estudiantes de primer año de diferentes especialidades de pedagogía, a partir de los postulados de Ryan y Deci (2000). Aplicaron un cuestionario a 279 estudiantes de 11 especialidades de pedagogía y encontraron que la mayoría ingresaron a su carrera por motivaciones intrínsecas. No obstante, reconocen que las motivaciones tienden a mutar o desaparecer al enfrentarse a una práctica docente que no cumpla con sus expectativas iniciales. Afirman que 65% de los participantes seleccionó una carrera de pedagogía como primera opción en su elección profesional.

König y Rothland (2012) replicaron el uso del *FIT-Choice* en Alemania, con la participación de 1287 estudiantes de docencia para investigar la relación entre sus motivaciones y su conocimiento pedagógico. Las dimensiones analizadas realzan las características individuales de los estudiantes como sus capacidades cognitivas, motivación de logro y estrategias de aprendizaje. Encontraron coincidencias en la aplicación del instrumento y el perfil motivacional resultante con las investigaciones australianas (Watt & Richardson, 2008). En este sentido, sostienen que la motivación intrínseca se correlaciona de forma positiva con el puntaje del examen de conocimientos pedagógicos, contrario a la motivación extrínseca.

Yüce et al. (2013) examinaron las motivaciones de 283 estudiantes de docencia, al recuperar información sobre la decisión de enseñar, percepciones de la carrera y expectativas principales para el futuro. La motivación para ser docente se analiza desde la clasificación tripartita (extrínseca-intrínseca-altruista), junto con la Teoría del Autoconcepto de Super (1953), que busca explicar la elección de carrera desde la autopercepción. Aplicaron un cuestionario mixto, cuyas respuestas fueron analizadas inductivamente y con estadística

descriptiva e inferencial. Dentro de los resultados destaca una diferencia de género: en las mujeres predominan los motivos altruistas, mientras que para los hombres son dominantes los motivos mercenarios-extrínsecos.

Gratacós (2014) validó la traducción al español del *FIT-Choice* con 857 estudiantes de 11 facultades de educación en Madrid; determinó que ser mujer y con familiares maestros, es el perfil predominante en el ingreso a la carrera. En este estudio, basado en la Teoría de la Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), se encontró que los factores motivacionales con mayor puntuación son el trabajar con niños e influir en su futuro, así como la satisfacción en la elección y la exigencia de la profesión.

El último artículo ubicado en este grupo es de Eren (2015) quien aplicó una encuesta a 563 estudiantes en diferentes grados de formación docente. La estructura factorial del instrumento se validó a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los reactivos del cuestionario se basaron en distintas escalas, entre ellas el *FIT-Choice*. Los datos recuperados se analizaron con modelamiento de ecuaciones estructurales. La base teórica del estudio es la Teoría de la Esperanza de Snyder (2002) que asume una postura psicológica para entender la forma en que el individuo enfrenta los retos cotidianos. Los hallazgos asumen que la satisfacción con la carrera es un estado afectivo y la esperanza es un elemento cognitivo que puede influir ante los aspectos desafiantes de la profesión.

En síntesis, los estudios revisados aplicaron cuestionarios, cuantitativos o mixtos, para recolectar información, algunos de elaboración propia y otros recuperados por su uso internacional. Logró identificarse que utilizan indistintamente los términos motivos y motivaciones, que reconocen que las motivaciones no son permanentes y muestran diferencias según el género de los participantes.

3.2. Motivaciones desde la perspectiva sociológica

Se identificaron ocho estudios en esta perspectiva, la cual incorpora en el estudio contexto, grupo social y familia en la que se desenvuelve el individuo (Guzmán & Serrano, 2011). En la Tabla 3 se presentan las temáticas abordadas por los estudios seleccionados, explicadas desde la influencia contextual/social presente en los individuos al elegir la profesión docente. Como puede observarse, diversos elementos contextuales tienen un peso relevante en la investigación sobre estudiantes y su elección de carrera docente. Al igual que en el apartado anterior, no se identificó ninguna investigación acerca de los aspirantes.

Tabla 3

Estudios empíricos con enfoque teórico sociológico (estudiantes)

Temáticas estudiantas	Estudios								
	País	Inglaterra	Inglaterra	China	China	Zimbabue	México	Singapur	Indonesia
	Enfoque	Cuantitativo	Mixto	Cuantitativo	Mixto	Cualitativo	Mixto	Cualitativo	Mixto
	Autor(es), año de publicación	Jarvis & Woodrow, 2005	Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007	Li, Huang, Xu & Han, 2013	Wong, Tang & Cheng, 2014	Mudavanhu, 2015	Hernández & Landa, 2015	Low, Ng, Hui & Cai, 2017	Tustiawati, 2017
Características académicas						*		*	*
Características familiares				*					
Características demográficas				*					
Expectativas			*	*	*		*	*	*
Motivaciones		*	*	*	*	*	*	*	*
Eficacia docente							*		
Satisfacción profesional				*			*		*
Influencias sociales				*	*			*	*
Carrera de respaldo					*				

Fuente: Elaboración propia

Jarvis y Woodrow (2005) indagaron las razones por las que los estudiantes eligieron inscribirse a la formación docente. En el artículo no se menciona una postura teórica específica, pero afirman que en la decisión profesional se involucran motivaciones provenientes del ámbito social. Los autores identificaron seis razones a partir del cuestionario aplicado a 483 participantes: 1) querer una carrera retadora, estable o gratificante (45%); 2) disfrutar la asignatura impartida y querer transmitir el gusto hacia esta (16%); 3) amor por la niñez y querer trabajar con niños o jóvenes (12%); 4) querer enseñar (10%); 5) disfrutar la enseñanza (6%); y 6) cambiar en la carrera (4%). Sin embargo, algunos de los participantes mencionaron no estar conscientes de qué fue lo que los llevó a elegir la profesión docente, más allá de circunstancias convenientes al momento de la elección.

Malderez et al. (2007) aplicaron cuestionarios autoadministrados a 4,790 estudiantes y entrevistas a profundidad con 85 de ellos; encontraron variaciones entre los participantes acerca del desarrollo de su identidad como profesores, al resaltar el rol de las relaciones familiares y los amigos en el proceso de ingreso. A pesar de no plantear una postura teórica, los autores ubicaron como temas centrales: identidad docente, relaciones, relevancia y emociones.

Li et al. (2013) desarrollaron una escala para identificar los niveles de motivación de ingreso y la satisfacción profesional de 700 estudiantes de docencia. Aplicaron un cuestionario

con cinco opciones de respuesta basado en la teoría de Wigfield y Eccles (2000) y en el *FIT-Choice*, compuesto de dos partes. En la primera se abordan cuatro dominios: valor intrínseco, persuasión social, percepción de la docencia y profesión docente; en la segunda tres dominios: política de formación docente gratuita, futura profesión docente y aprendizaje profesional actual. Las respuestas obtenidas se analizaron a través de estadística inferencial. Dentro de los hallazgos se encontró diferencia de género en las categorías valor intrínseco y percepción de la profesión, donde las mujeres tuvieron resultados más altos. En general, los estudiantes con fuertes motivaciones intrínsecas son los que muestran una mayor satisfacción profesional, por lo tanto, el tipo de motivación de ingreso es un factor predictivo robusto respecto a los niveles de satisfacción profesional.

En el artículo de Wong et al. (2014) no se documenta una postura teórica, pero sostienen la clasificación tripartita de la motivación (extrínseca-intrínseca-altruista) junto con el análisis de otros elementos asociados a la elección profesional, como la carrera de respaldo. El objetivo del estudio fue examinar los factores que motivan a los estudiantes de docencia a elegir la carrera en Hong Kong. Aplicaron un cuestionario a 132 estudiantes de docencia al finalizar su formación, seguido de una entrevista a siete voluntarios. Como resultado, los autores afirman que la motivación más importante que inspiró a los estudiantes a elegir la docencia fue el deseo altruista de servir a las futuras generaciones y mejorar la sociedad. En cuanto a quienes ingresaron a la docencia como carrera de respaldo, los autores afirman que, si durante los estudios son interesados hacia la materia de enseñanza, es posible neutralizar la tendencia negativa originada por la motivación de inicio.

En el continente africano se ubicó el artículo de Mudavanhu (2015), que buscó entender los antecedentes académicos y las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la docencia. Realizó una investigación cualitativa en la que participaron seis estudiantes de primer semestre, cinco estudiantes en práctica profesional y 14 docentes universitarios, que respondieron voluntariamente entrevistas en profundidad. Los participantes manifestaron, principalmente, cinco posibles razones por las que eligieron la docencia: no tener otras opciones (60%), influencia de personas importantes (40%), vocación (37%), experiencia previa en la profesión (37%) y remuneración económica (20%). Las razones se presentaron de manera combinada. Por lo tanto, ingresar a la docencia fue una cuestión de oportunidad más que una decisión deliberada de querer enseñar. Mudavanhu (2015) analizó las diferentes motivaciones, en cuanto al género encontró que más hombres que mujeres estaban inscritos para ser profesores de matemáticas y ciencia.

Hernández y Landa (2015) realizaron un estudio para conocer los intereses y competencias

para la docencia que 43 estudiantes de primer semestre de la LEPRIM, el cual reportaron en una EN de Veracruz, México. La ponencia no muestra una perspectiva teórica de manera explícita, pero sostiene el concepto de motivación enraizado en los aspectos externos que influyen en la toma de decisiones. En este sentido, recupera información sobre las motivaciones, expectativas y eficacia docente de los participantes, así como sus experiencias en el proceso de elección de carrera.

Las autoras encontraron que la elección profesional de los participantes, en algunos casos, tuvo una visión simplista, reducida y desinformada. Los argumentos que brindaron fueron: amor y gusto por los niños, dar apoyo educativo, mejorar la calidad de la educación, gusto por la enseñanza, vocación, satisfacción personal y tradición familiar. Además, determinaron que no hay consistencia entre los elementos considerados en la elección de la LEPRIM como carrera profesional.

Low et al. (2017) examinaron las motivaciones para ser profesor en Singapur, a través de entrevistas a profundidad con 26 estudiantes de docencia. Los autores resaltan que el contexto de este país es particular, pues contrario a lo sucedido en otros países, los profesores son bien remunerados y se considera una profesión con un alto estatus social. En este estudio se propuso una nueva conceptualización teórica basada en la clasificación tradicional (extrínseca-intrínseca-altruista), al identificar la relación entre los factores desencadenantes y conductores que llevan a los individuos a elegir la docencia como profesión. El análisis de los datos se realizó por medio de la teoría fundamentada. Como resultado, obtuvieron una serie de subtemas que clasificaron en los dos tipos de factores de interés: desencadenantes (experiencias de enseñanza, 73%; influencias sociales, 39%; otros, 4%) y conductores (valor intrínseco, 58%; valor social utilitario, 39%; valor de logro, 15%; otros, 12%). En su conclusión, el artículo sostiene que los factores están relacionados entre sí.

Tustiawati (2017) publicó un estudio realizado en Indonesia cuyo propósito fue investigar qué motiva a las personas a ingresar a la formación docente, es decir, saber si se elige la docencia por factores extrínsecos, intrínsecos o altruistas. El artículo no presenta una postura teórica, pero recupera la clasificación clásica del término motivación. El estudio integra una encuesta y dos entrevistas grupales. La encuesta fue aplicada a 140 estudiantes de docencia a quienes les preguntaron acerca de sus motivos para ser profesor, sus razones para elegir la especialidad de inglés y su visión sobre la carrera docente; de los encuestados se buscaron 10 voluntarios para participar en la segunda técnica. La investigación concluyó que los participantes estaban altamente motivados para ser docentes, especialmente en el rubro de la motivación altruista, al encontrar que la mayoría había ingresado para ayudar a

las generaciones jóvenes o porque disfrutaban la interacción con niños. Además, la consideran una profesión más flexible que otras carreras, pues ser profesor de inglés les permite incursionar en otras áreas, como el turismo.

En general, en los estudios ubicados en este grupo, hay una mayor diversidad de enfoques metodológicos en la aproximación al objeto de estudio, aunque prevalece el uso de cuestionarios. También se encontraron diferencias de género en las motivaciones, analizadas desde una postura sociocultural, que se manifiestan en la elección de la especialidad a enseñar. Otro aspecto relevante es que en México las autoras califican como simplistas las razones brindadas por los estudiantes normalistas; mientras que en Zimbabue, el autor argumenta que la docencia se elige más por circunstancias convenientes que por gusto personal.

3.3. Motivaciones desde la perspectiva híbrida

El enfoque teórico híbrido analiza la interacción entre los aspectos externos y la identidad individual del sujeto (Wright, 2005). De los 31 estudios identificados, 45% se caracterizó en esta línea. Se encontraron estudios que atienden tanto las motivaciones de los estudiantes como de los aspirantes, que analizan las temáticas identificadas a través de la interacción de elementos psicológicos y sociológicos, por lo que atienden la multidimensionalidad del fenómeno estudiado. En la Tabla 4 se presentan los 10 estudios identificados, que abordaron el tema desde la opinión de los estudiantes y bajo un paradigma cuantitativo.

Tabla 4

Estudios empíricos con enfoque teórico híbrido (estudiantes)

Temáticas estudiadas	Estudios										
	País	Turquía	Holanda	Estados Unidos	China	Turquía	Turquía	Turquía	Bélgica	Perú	Eslovaquia
Autor(es), año de publicación		Ozturk, 2012	Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012	Thomson, Turner & Nietfeld, 2012	Tang, Cheng & Cheng, 2014	Balyer & Özcan, 2014	Bilim, 2014	Dundar, 2014	Rots, Aelterman & Devos, 2014	Pariahua-che, 2015	Tomsik, 2016
Características académicas		*						*	*	*	*
Características familiares		*							*	*	*
Características demográficas		*						*	*	*	
Expectativas		*								*	
Motivaciones		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Identidad docente		*			*				*		
Eficacia docente		*					*				
Proceso de elección			*								
Satisfacción profesional		*	*					*		*	
Conocimiento pedagógico									*		

Fuente: Elaboración propia

Ozturk (2012) indagó las motivaciones de 974 estudiantes de docencia y sus percepciones

acerca de la profesión por medio de la aplicación del *FIT-Choice* para analizar variables como género, especialidad, número de ingresos a la universidad y su preferencia hacia la enseñanza. Se encontró una fuerte influencia del contexto socio-cultural en la forma en que los participantes desarrollan su motivación al elegir la enseñanza, además de la correlación entre el valor intrínseco y la satisfacción con la elección de la carrera, específicamente hacer una contribución social mejorando el futuro de los niños, más que las motivaciones extrínsecas.

El estudio de Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) buscó identificar motivos benéficos y perjudiciales para ser docente, así como su relación con el nivel de involucramiento y compromiso con la carrera; por lo que las dimensiones de análisis fueron motivaciones, proceso de elección de carrera y satisfacción de los estudiantes al respecto. Aplicaron un cuestionario basado en el *FIT-Choice* a 136 estudiantes de docencia y lo complementaron al reforzar el papel de las influencias sociales junto con elementos de carácter psicológico. En los hallazgos del estudio se menciona que los motivos con mayores puntajes fueron las habilidades de enseñanza, valores intrínsecos de la carrera y hacer una contribución social; con menores puntuaciones resultaron elegir la docencia como una carrera de respaldo y por influencias sociales.

Thomson et al. (2012) profundizan en el tercer tipo de motivación: altruista, que retoma el carácter social y psicológico. Su objetivo fue identificar y clasificar las conexiones entre las motivaciones y las creencias de los estudiantes de docencia. Encontraron razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas hacia la enseñanza de forma combinada.

En el continente asiático Tang et al. (2014) realizaron una investigación para identificar el recorrido de la motivación y el aprendizaje profesional de los estudiantes de docencia. Aunque no se plantea una teoría específica como fundamento, se retoma el estudio de Thomson et al. (2012) y hacen énfasis en la influencia del contexto en las características personales. Realizaron entrevistas semiestructuradas a 31 estudiantes, para ubicar cuatro casos con cambios significativos en su motivación. Concluyeron que es importante que los estudiantes tengan expectativas reales de sí mismos, que les permitan aprender a enseñar.

Balyer y Özcan (2014) determinaron las razones por las que los estudiantes de docencia eligen la profesión por medio de la aplicación de una encuesta a 1,410 participantes. Clasificaron las razones para ingresar a la carrera docente en la tipología tripartita de la motivación (extrínseca-intrínseca-altruista). Los autores encontraron que 65% de los estudiantes eligieron su carrera para ayudar a los niños, 57% por las horas de trabajo y 43% fueron

influenciados por otros. Analizaron las diferencias de género: las mujeres eligen la carrera porque prefieren trabajar con niños, mientras que los hombres lo hacen por el salario. Concluyen que sin importar las motivaciones por las que prefirieron la profesión, siempre tienen un efecto significativo en el desempeño profesional de los profesores.

El artículo de Bilim (2014), presenta la indagación de las motivaciones de los futuros profesores de primaria y su relación con la autoeficacia. Seleccionaron 341 participantes de distintos semestres para responder el *FIT-Choice*. De tal manera que la investigación se basó en la Teoría de la Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), ubicada en la postura psicológica. Sin embargo, el autor plantea la recuperación de las experiencias contextuales como un mediador importante en el ámbito de la motivación. Las motivaciones con mayor puntaje incluyen hacer una contribución social, moldear el futuro de los niños e impulsar la equidad social; con menor puntaje, elegir la enseñanza como carrera de respaldo y las influencias sociales al momento de tomar la decisión. Bilim (2014) encontró una relación estadísticamente significativa entre los motivos intrínsecos y la eficacia docente.

Dundar (2014) examinó las motivaciones de los candidatos a profesor y la satisfacción con su elección profesional, además de recuperar información acerca de las características académicas y familiares de 176 participantes que respondieron el *FIT-Choice*. Los hallazgos de este estudio revelan que los participantes tenían muchas razones para convertirse en profesores, situación que se considera favorable, pues si estuvieran motivados por un solo factor y no se cumple, entonces podrían decepcionarse. Respecto a los resultados de la aplicación de la escala, todos los elementos evaluados superaron la media, a excepción de la elección de la docencia como carrera de respaldo. Además, se encontró que los futuros profesores consideran la enseñanza como una profesión que requiere de conocimiento experto.

El artículo de Rots et al. (2014) identifica los factores predictores relacionados con el ingreso a la profesión docente una vez que los individuos egresaron del programa de formación inicial en Bélgica. La investigación se basa en la Teoría del Aprendizaje Social sobre la Elección de Carrera de Krumboltz (1979), que resalta la interacción entre los factores genéticos, las condiciones ambientales, las experiencias de aprendizaje, las respuestas emocionales y cognitivas, además de las aptitudes al elegir una carrera.

En la primera fase se aplicó un cuestionario en papel a 436 estudiantes, en la segunda 413 graduados respondieron la versión en línea. La estructura del cuestionario fue validada a través del AFC. A partir de las respuestas obtenidas se formaron dos grupos en función del trabajo que desempeñan al graduarse: profesión docente o no. Encontraron que aquellos

que ingresaron con una fuerte motivación inicial es más probable que elijan desempeñarse como profesores después de graduarse, por lo que califican a la motivación como el predictor más poderoso.

En Latinoamérica, Pariahuache (2015) identificó los factores motivacionales que se presentan con mayor influencia en la elección de la carrera de Educación de 22 estudiantes de primer año. El autor afirma que “para la elección de la carrera de educación se mezclan motivaciones personales con otros requisitos de tipo económico, sociológico o académico” (p. 48), por lo que en su estudio hace uso del Modelo Antropológico de la Motivación de Pérez-López (1991) (extrínseca-intrínseca-trascendente).

El investigador aplicó un cuestionario sociodemográfico y una adaptación de la versión española del *FIT-Choice* (Gratacós, 2014). Fueron identificados los tres tipos de factores motivacionales, pero predominan los trascendentes. Resalta que los hombres presentaron un nivel de calidad motivacional mayor y que la edad no implica diferencias significativas. Aquellos participantes con familiares dentro del magisterio presentaron grados de motivación ligeramente mayores.

El último estudio de este grupo corresponde a Tomsik (2016), quien indaga las motivaciones extrínsecas y altruistas que correlacionan con las intrínsecas de la docencia desde la Teoría de la Autodeterminación, pero con énfasis en las influencias sociales y familiares. Recuperaron las variables: características académicas, familiares y motivaciones, por medio de la aplicación del *FIT-Choice* a 324 estudiantes de primer año. Se encontró que los padres tienen una gran influencia en la elección de carrera, específicamente aquellos que trabajan en el ámbito educativo.

Dentro de esta misma perspectiva teórica se identificaron cuatro estudios que abordan las motivaciones de los aspirantes desde el paradigma metodológico cuantitativo (Tabla 5).

Tabla 5

Estudios empíricos con enfoque teórico híbrido (aspirantes)

Temáticas estudiadas	Estudios				
	País	España	México	México	México
Autor(es), año de publicación		Sánchez, 2002	Gamboa, Mendoza & Yañez, 2015	Yañez, Medina & Gerardo, 2015	Yañez, Gamboa & Mendoza, 2015
Características académicas			*	*	*
Características familiares			*	*	*
Motivaciones		*	*	*	*
Intereses vocacionales		*			
Proceso de elección		*	*	*	*

Fuente: Elaboración propia

Sánchez (2002) analizó la influencia de factores motivacionales e intereses vocacionales en el proceso de elección de la carrera de magisterio de 954 aspirantes, bajo el sustento de la Teoría de Holland (1997), que combina los “los aspectos motivacionales y de personalidad del individuo, así como las circunstancias ambientales que le rodean” (p. 114). Dentro de los resultados presentados en el artículo, se encontró que los factores económicos, socio-demográficos y académicos repercuten en la elección del magisterio. Los hombres parecen optar por la docencia después de un fracaso en su primera elección; entre las respuestas obtenidas, 55% eligió la opción de no tener la calificación requerida para ingresar a otra carrera, mientras que el resto de los participantes afirmaron ingresar a la carrera como primera opción, tal vez por ser una carrera corta y accesible.

Gamboa et al. (2015) presentan en una ponencia las propiedades psicométricas del *FIT-Choice*, al validar por constructo la escala para identificar los factores que influyen en la elección de la profesión docente en las EN de Sonora, México. Los autores analizaron los ítems para observar la consistencia interna, procedimiento del que se obtuvo un resultado mayor a .70 de alfa de Cronbach. Esta investigación conserva el enfoque teórico de Watt y Richardson (2008) combinado con el énfasis en las características contextuales.

Yáñez, Medina y Gerardo (2015) analizaron el proceso de elección de 305 aspirantes a la LEPRIM de una EN también en Sonora, además identificaron diferencias entre admitidos y no admitidos. Utilizaron el *FIT-Choice* y encontraron que los factores de mayor relevancia para elegir la docencia fueron intrínsecos y altruistas; el que obtuvo mayores medias fue moldear el futuro de los niños. En la ponencia exponen que los aspirantes aceptados eligieron la docencia para hacer una contribución social; mientras que los rechazados obtuvieron mayores puntajes en el factor de las influencias sociales presentes en la decisión y el salario.

Por otra parte, Yáñez, Gamboa y Mendoza (2015) presentaron la caracterización de la población estudiada a partir de las variables académicas y los factores que influyeron en la elección de la profesión docente. Encontraron que los promedios académicos de los aspirantes son altos y la mayoría de ellos expresan tener confianza en sus habilidades para ejercer la docencia. Los motivos principales para la elección de la carrera fueron intrínsecos. Dentro de esta postura híbrida también se analizan diferencias de género, pero se relacionan con experiencias previas influyentes en la elección profesional, así como con la presencia de familiares en el magisterio. Los autores lograron establecer que la motivación de ingreso es un factor poderoso para explicar el desempeño profesional, además de señalar diferencias en la motivación de aspirantes a partir de su resultado en el proceso de admisión institucional.

4. Conclusiones

Estudiar las motivaciones para ingresar a la formación docente es relevante debido a las implicaciones que tienen en la conformación del compromiso e identidad profesional (Bilim, 2014). Debido a lo anterior, es preciso distinguirlas para que puedan ser atendidas durante la formación inicial (Gratacós, 2014; Pontes et al., 2011). A partir de esta revisión se reconoce que tradicionalmente se ha relacionado a la docencia con una noción de vocación predeterminada y permanente, situación que ha cambiado en los últimos años debido a distintos factores como el decremento en el número de personas que eligen la enseñanza como profesión (Dundar, 2014; García-Garduño & Organista, 2006; Mungarro & Zayas, 2009; Watt & Richardson, 2008; Wong et al., 2014; Yáñez et al., 2015).

El interés de los investigadores hacia el tema es reciente y ha logrado una producción importante en los últimos años, con el propósito de obtener evidencias que permitan, por ejemplo, proponer nuevos métodos para atraer a las personas a la profesión docente. En cuanto a la temporalidad, a pesar de que el artículo más antiguo que se identificó fue publicado en 2002, fue hasta 2014 que las publicaciones aumentaron considerablemente, de tal manera que 55% de la producción académica se concentra entre 2014-2017, lo que evidencia la reciente preocupación por la temática.

El tema ha sido de interés para investigadores de distintas partes del mundo: 49% en Europa, 29% en América, 16% en Asia, 3% en África y 3% en Oceanía, tanto en países industrializados como en aquellos considerados en vías de desarrollo. En los primeros, el tema ya se posicionó en revistas científicas arbitradas (85%), mientras que en México y Perú, el tipo de publicaciones identificadas se concentra en ponencias presentadas en eventos académicos o tesis de posgrado, por lo que se considera que el tema está aún en proceso de convertirse en una línea de investigación.

De los estudios identificados, 87% aborda el tema desde la opinión de estudiantes, lo que revela el poco interés que han representado los aspirantes a ingresar como posible población a estudiar. Se considera que es en la etapa del proceso de ingreso cuando las personas, en su condición de aspirantes, son capaces de identificar con mayor claridad los motivos que los llevaron a decidirse por la carrera docente sin la influencia de los aspectos particulares de la escuela donde estudiarán.

Se reconoce como limitación de este estudio, las dificultades para identificar un encuadre teórico único. Sin embargo, se logró reconocer que el tema ha sido abordado desde tres

posturas distintas: psicológica, sociológica e híbrida. A partir del análisis realizado, se considera que el enfoque híbrido es el que brinda oportunidades más claras para el análisis del tema, ya que retoma temáticas que atienden tanto lo psicológico como lo sociológico, debido a que complementa la interpretación de los factores influyentes del fenómeno multidimensional que es la decisión profesional.

Dentro de las temáticas estudiadas en este enfoque se ubican las influencias familiares y sociales, al ser el vínculo familiar con docentes un elemento presente en la decisión profesional. Asimismo, se reconoce que las motivaciones de los futuros profesores evolucionan en función de los cambios sociales. También se analiza la predilección por la formación docente desde género, edad y origen socioeconómico, variables respecto a las cuales los autores encontraron distintos resultados.

El abordaje metodológico para analizar estas temáticas y su relación con el ingreso a la carrera docente ha sido predominantemente cuantitativo (77% de los estudios), a través del uso de instrumentos estandarizados como el *FIT-Choice*, que se ha aplicado a estudiantes y egresados de distintos programas de formación docente a nivel internacional, en más de 12 países. Con la intención de alcanzar un análisis integral de las motivaciones para ingresar a la formación docente, se recomienda incluir enfoques cualitativos que permitan profundizar las explicaciones encontradas hasta el momento con herramientas cuantitativas.

Conocer y analizar los enfoques desde los cuales se ha estudiado el tema, permite identificar aquellos aspectos a tener en cuenta en la investigación y dar continuidad a una línea que genera conocimiento para el diseño e implementación de políticas de reclutamiento, retención y formación de mejores docentes (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Thomson et al., 2012), pues las motivaciones de ingreso tienen un efecto en el desempeño de los estudiantes de docencia y su futura práctica profesional. La OCDE (2016) señala que “la fuerza de trabajo docente está envejeciendo, ya que la profesión no atrae adultos más jóvenes” (p. 2).

Se concluye que no hay una teoría única respecto a la motivación, o bien, sobre los factores motivacionales dentro del proceso de elección de la profesión docente. Por lo tanto, fortalecer la línea de investigación educativa acerca de las motivaciones para ingresar a la formación inicial en un momento crucial para la profesión docente como lo es el actual, tiene consecuencias para el ámbito del conocimiento educativo y la toma de decisiones en la búsqueda de políticas y estrategias formación. En este sentido, el conocimiento que se genera en la investigación educativa es un insumo imprescindible para la integración de

políticas que impulsen la formación inicial de los profesores y realcen la importancia de la profesión docente para volverla más atractiva para los jóvenes que aspiran a ser profesores.

5. Referencias bibliográficas

- Avendaño, C. & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 21-33. Doi: 10.4067/S0718-07052012000200002
- Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. Doi: 10.5539/ies.v7n5p104
- Batista, A., Gálvez, M. & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000200017
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teacher's motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.258
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460.
- Eren, A. (2015). 'Not only satisfied and responsible, but also hopeful': prospective teacher's career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149-166. Doi: 10.1080/0305764X.2014.930417
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. Doi: 10.1080/02607476.2012.643652
- Gamboa, M., Mendoza, E. & Yañez, A. (Marzo, 2015). *Propiedades psicométricas de la escala de factores que influyen en la elección de la profesión docente*. En R.C. Perales (Presidencia), VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. Yucatán, México.
- García-Garduño, J. M. & Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/148/1066>
- Gratacós, G. (6 de octubre de 2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red* [Blog]. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- Guzmán, C. & Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 31-53. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A2ES.pdf

- Hernández, M. & Landa, T. (noviembre, 2015). *Intereses y competencias para iniciar la formación docente desde la mirada de los estudiantes. Licenciatura en Educación Primaria: Generación 2014-2015*. En C. Barron (Ed.), XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-10). Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0267.pdf>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Estados Unidos: Psychological Assessment Resources.
- Jarvis, J. & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73(1), 29-35. Doi: 10.7227/RIE.73.3
- 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. Doi: 10.1080/1359866X.2012.700045
- Krumboltz, J. (1979). A Social Learning Theory of Career Choice. *Social Learning Theory and Career Decision Making*. Estados Unidos: Carroll Press.
- Li, L., Huang, Y., Xu, X. & Han, Y. (2013). The relationship between entry motivation and professional satisfaction of no-fee preservice students. *Chinese Education and Society*, 46(2-3), 43-61. Doi: 10.2753/CED1061-1932460203
- Low, E., Ng, P., Hui, C. & Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46. Doi: 10.14221/ajte.2017v42n2.3
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. Doi: 10.1080/02619760701486068
- Maquilón, J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007>
- Moreno-Murcia, J. & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. Doi: 10.6018/reifop.18.3.200441
- Mudavanhu, Y. (2015). Contradictions and Tensions in Students' Motives of Enrolling in a Teacher Education Programme in Zimbabwe. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 159-170. Doi: 10.11114/jets.v3i2.596
- Mungarro, G. & Zayas, F. (noviembre, 2009). *Elección de carrera docente*. En R. López (Ed.), X Congreso Nacional de Investigación Educativa (1-11). Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2016). *Education at a Glance*

- 2016: *OECD Indicator*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/2ff9e5dc-es
- Ozturk, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67-84. Doi: 10.14221/aj-te.2012v37n10.7
- Pariahuache, M. (2015). *Identificación de Factores motivacionales influyentes en la elección de la carrera docente de educación en los y las estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura* (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Perú. Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2246>
- Pérez-López, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: Rialp.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 51(1), 45-58. Doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.73
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R. & Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195. Doi: 10498/10852
- Rots, I., Aelterman, A. & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? *European journal of teacher education*, 37(3), 279-294. Doi: 10.1080/02619768.2013.845164
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-83. Recuperado de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryanandeci_spanishampsych.pdf
- Sánchez, E. (2002). Elegir magisterios: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta*, 5, 99-120. Recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea5/esanchez_ea5.pdf
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275. Doi: 10.1207/S15327965PLI1304_01
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. Doi: 10.1037/h0056046
- Tang, S., Cheng, M. & Cheng, A. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, 66(4), 465-481. Doi: 10.1080/00131911.2013.812061
- Thomson, M., Turner, J., & Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. Doi:

10.1016/j.tate.2011.10.007

- Tomsik, R. (2016). Choosing teaching as a career: importance of the type motivation in career choices. *TEM Journal. Technology Education Management Informatics*, 5(3), 396-400. Doi: 10.18421/TEM53-21
- Tustiawati, I. (2017). What motivates pre-service teachers to become teachers and their perspectives of English teaching as a career option. *TEFLIN Journal*, 28(1), 38-56. Doi: 10.15639/teflinjournal.v28i1/38-56
- Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Whittaker, J. (2002). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wong, A., Tang, S. & Cheng, M. (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. Doi: 10.1016/j.tate.2014.03.009
- Wright, S. (2005). Young people's decision-making in 14-19 education and training: a review of the literature. *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training*. University of Oxford. Recuperado de <http://www.ttrb3.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/Nuffield-14-19-Review-Young-People%E2%80%99s-Decision-Making-in-14-19-Education-and-Training-A-Review-of-the-Literature.pdf>
- Yáñez, A., Gamboa, M. & Mendoza, E. (2015). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? *La Sociedad Académica*, 23(45), 9-14. Recuperado de <http://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf>
- Yáñez, A., Medina, F. & Gerardo, L. (noviembre, 2015). *Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera*. En C. Barron (Ed.), XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-9). Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1542.pdf>
- Yüce, K., Sahin, E., Koçer, Ö. & 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, 295-306. Doi: 10.1007/s12564-013-9258-9