



VOL.30, Nº 1 (Marzo, 2026)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

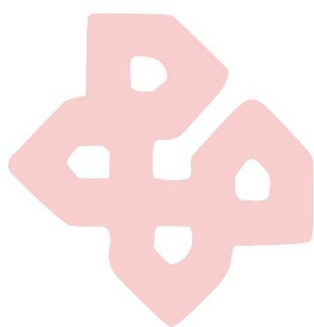
DOI:10.30827/profesorado.v29i3.32380

Fecha de recepción: 22/12/2024

Fecha de aceptación: 24/11/2025

PERFIL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: MOTIVACIONES Y CONCEPCIONES PREVIAS ACERCA DE LA LABOR DOCENTE

*Profile of the future Secondary Education **teachers**: motivations and preliminary conceptions about teaching work*



*Idurre Alonso Amezua¹,
Iratxe Antonio-Agirre Fernández² &
Haizea Galarraga Arrizabalaga²
Mondragon Unibertsitatea (MU)¹
Universidad del País Vasco²*

E-mail

ialonso@mondragon.edu

iratxe.antonio@ehu.eus

haizea.galarraga@ehu.eus

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0001-5191-5022>

<https://orcid.org/0000-0003-0937-372X>

<https://orcid.org/0000-0001-9870-5081>

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo identificar el perfil del futuro profesorado de Educación Secundaria, explorando sus motivaciones hacia la profesión y las concepciones y percepciones que tiene al comenzar su formación docente. Dada la realidad cambiante que transforma constantemente el rol docente, conocer las motivaciones y expectativas de los y las futuras docentes de esta etapa educativa ayudará a ofrecerles una formación inicial coherente y continua que asegure la calidad educativa. Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo en el que han participado 76 estudiantes (60,5 % mujeres; 39,5 % hombres; Edad = 31,6 años, DT = 9,00) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de Mondragon Unibertsitatea. Mediante la cumplimentación de la escala Motivational Factor Influencing Teaching as a Career Choice (FIT-Choice) y de preguntas abiertas reflexivas se han identificado tres Identidades Profesionales Docentes motivacionales en el

futuro profesorado de secundaria: desvinculada, instrumental y sociocomunitaria. Las voces de estos alumnos y alumnas destacaron la inclusión, la atención a la diversidad y la necesidad de cambios educativos. En el perfil docente, enfatizaron el rol docente acompañante y motivador, enfocándose más en las características profesionales que en las personales que debe poseer. Estos resultados se discuten, así como sus implicaciones prácticas como punto de reflexión en las futuras mejoras del Máster de Secundaria.

Palabras clave: *formación docente; máster de secundaria; motivación; perfil docente.*

Abstract:

The aim of this paper is to identify the profile of future secondary school teachers, exploring their motivations towards the profession and the ideas and perceptions they have at the beginning of their teacher training. Given the changing reality that is constantly transforming the role of the teacher, knowing the motivations and expectations of future teachers at this stage of their education will help to offer them coherent and continuous initial training that ensures educational quality. This is a quantitative and qualitative study in which 76 students (60,5 % female; 39,5 % male; Mage = 31,6 years, SD = 9,00) of the Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching of the Mondragon Unibertsitatea participated. Through the completion of the Motivational Factor Influencing Teaching as a Career Choice scale (FIT-Choice) and reflective open-ended questions, three motivational professional teaching identities were identified in the future secondary school teachers: deprived, instrumental and socio-community. In their voices, these students emphasized inclusion, attention to diversity, and the need for educational change. In the teacher profile, they emphasized the role of accompanying and motivating teacher, focusing more on the professional characteristics than on the personal characteristics that they should have. These results are discussed as well as their practical implications as a point of reflection for future improvements of the Secondary Master's Degree.

Key Words: *master's Degree in Secondary Education; motivation; teacher profile; teacher training.*

1. Introducción

1.1. La profesión docente y los retos educativos en el contexto actual

En las actuales coordenadas sociales e históricas, la profesión docente está profundamente afectada por los cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales (García, 2010; Guzmán, 2018); por lo tanto, el rol del profesorado está en permanente transformación y cambio. Las características de la sociedad de hoy en día y su inseparable relación con la educación exigen que el profesorado esté comprometido con la justicia social y trabaje en esa dirección (Hidalgo y Murillo, 2022). Por todo ello, los actuales cambios sociales ponen de manifiesto la necesidad de una formación docente coherente y continua.

En ese sentido, la calidad del profesorado influye de manera directa en la eficacia del sistema educativo. En consecuencia, un aspecto fundamental de la calidad docente se basa en la formación recibida (Peñacoba et al., 2022), siendo la

formación inicial el momento clave de dicho recorrido (Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Con relación a las habilidades docentes necesarias en el actual contexto educativo competencial, el rol docente cambia y se concentra en facilitar el desarrollo de las competencias del alumnado a través de un acompañamiento que promueva significatividad de los aprendizajes (Esquerre y Pérez-Azahuanche, 2021). Para ello, el profesorado necesita ser competente en la identificación de necesidades y características del alumnado y orientar su proceso de aprendizaje con la implementación de estrategias adecuadas a su realidad (Girón, 2014). Por otra parte, el desempeño docente es colaborativo, por lo que el profesorado debe capacitarse para trabajar en equipo y contribuir al desarrollo de proyectos institucionales (Girón, 2014). Además, la formación docente debe fomentar un perfil cooperativo, creativo y transformador (Imaz e Ipiña, 2020), comprometido con la comunidad, la profesión y la justicia social.

Por último, la calidad educativa demanda el continuo fortalecimiento de las competencias docentes (Cóndor y Remache, 2019); con ese fin, las actividades ligadas a la investigación-acción son centrales, ya que permiten a los y las docentes evaluar y reflexionar sobre su propio trabajo, mientras busca nuevas formas de mejorarlas (Padilla, 2011).

1.2. Reconstruyendo la identidad profesional docente

La identidad como objeto de estudio es cada vez mayor, y dentro de esa línea, la identidad profesional es considerada como otro elemento más en la perspectiva diversa de la identidad de las personas, siendo un componente esencial en la profesionalidad (Guzmán, 2018). Dentro de las identidades profesionales, la del profesorado cobra especial relevancia y se estudia con asiduidad, ya que el rol docente vive constantes transformaciones. El término de identidad profesional docente (IPD) acuñado por Erikson (1980) combina una dimensión personal e íntima y otra social y dinámica, en constante interacción con los demás (Bolívar, 2007; Serrano y Pontes, 2016).

Cabe destacar que en la construcción de la IPD es esencial trazar un claro perfil competencial docente (Serrano y Pérez-Gracia, 2018), el cual abarque las siguientes características principales: conocimientos tácitos y explícitos, aptitudes y disposiciones cognitivas y procesales (motivaciones, creencias, emociones) (Comisión Europea, 2013; citado en Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022). Dicha construcción de la IPD se inicia en la formación inicial y se prolonga durante todo el ejercicio profesional (Guzmán, 2018), por lo que es sumamente necesario conocer la función que la formación inicial tiene en esta tarea.

La motivación docente es un factor central en la construcción de la identidad profesional docente (IPD). Sin embargo, estudios muestran que solo la mitad del profesorado se siente motivado, influido por condiciones de trabajo, apoyo institucional limitado, el perfil del alumnado y la propia vocación (Roa y Fernández-

Prados, 2020). Aun así, el compromiso con la educación y la formación del alumnado puede compensar esta falta de motivación. Cuando la motivación y la implicación son bajas, el profesorado de Educación Secundaria puede experimentar crisis de identidad, resultado de factores escolares, sociales y de dificultades en la reconstrucción de su propia identidad (Bolívar et al., 2014).

El Máster de Secundaria busca responder a esa necesidad, pero aunque existen buenas prácticas conocidas, la realidad es que todavía se presentan varias problemáticas e insuficiente transformación (Bolívar, 2021). Serrano y Pérez-Gracia (2018) estudian cómo comienza la construcción de la identidad en los estudios del Máster de Secundaria, haciendo hincapié en la necesidad de diseñar la formación inicial teniendo en cuenta los elementos que conforman la identidad, para así poder incidir en las competencias del profesorado, en la formación del alumnado de secundaria y, por consiguiente, en la calidad educativa. Algunos de los elementos clave de la identidad han resultado ser: el interés por la docencia, las cualidades personales y las características de la formación inicial (Delgado-García y Toscano, 2021).

1.3. Perfiles y motivaciones docentes

El reto en la formación de futuros docentes consiste en que integren en su identidad profesional docente (IPD), además del conocimiento disciplinar y didáctico, competencias psicosociopedagógicas que les permitan responder a las necesidades educativas diversas y cambiantes de cada estudiante (Pontes et al., 2010). Estas competencias incluyen la comprensión de las dimensiones cognitivas y socioemocionales del alumnado, así como habilidades de comunicación, empatía, gestión emocional, resolución de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo y adaptabilidad. Junto con actitudes, motivaciones, compromiso e ideas previas sobre la profesión, estas capacidades constituyen el núcleo de la IPD (Bolívar, 2007).

Desde la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), de las metas de logro (Dweck, 1986; Nicholls, 1989) y la expectativa-valor situada (Eccles y Wigfield, 2023; Wigfield y Eccles, 2000), se han intentado explicar los factores que motivan la elección de la carrera docente y su compromiso profesional, puesto que condicionan la motivación del alumnado, la práctica docente, su propio bienestar psicológico o la reforma educativa (Han y Yin, 2016). En este contexto, la motivación docente, como parte de la IPD, se entiende como los valores de las personas para elegir enseñar, implicarse y mantenerse en la enseñanza, así como el esfuerzo dedicado a la enseñanza, que estaría influido por factores sociodemográficos (p. ej. género, edad), la titulación académica, la experiencia previa docente o el contexto sociocultural (Dörnyei y Ushioda, 2011; Han y Yin, 2016; Muñoz-Fernández et al., 2019).

Aunque las motivaciones para elegir la docencia son diversas (Pontes et al., 2010), las intrínsecas, altruistas y extrínsecas son las principales razones (Domjan, 2018). Entre ellas, destacan el interés vocacional, trabajar con jóvenes, la autorrealización y la contribución social, factores clave para iniciar y sostener una carrera satisfactoria, especialmente en jóvenes y en aquellos provenientes de Artes y

Humanidades, con valores más altos de motivación intrínseca (Goller et al., 2019; Han y Yin, 2016; Simic et al., 2022; Muñoz-Fernández et al., 2019). Otras motivaciones incluyen la naturaleza del trabajo y su compatibilidad con la conciliación familiar (Dörnyei y Ushioda, 2011), así como beneficios personales o salariales (Pontes et al., 2010). En algunos casos, la elección docente responde a la viabilidad de la profesión y gratificaciones externas (Muñoz-Fernández et al., 2019).

1.4. Evolución y realidad de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

La formación del profesorado de secundaria en España ha transitado por varios modelos hasta llegar al Máster Universitario de hoy en día. Tal y como señalan Peñacoba et al. (2022), desde 1970 hasta el curso 2008-2009, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) ha sido el eslabón necesario para la habilitación docente en Educación Secundaria, hasta que se sustituyó por el actual Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Orden Ministerial ECI/3858/2007, del 27 de diciembre de 2007).

Junto a la alta variabilidad en los modelos del máster (Peñacoba et al., 2022), según la institución universitaria, existen otros desafíos pendientes, como la necesidad de basar el currículum de la formación inicial más en la práctica y en los requerimientos del siglo XXI, y una mejor selección y coordinación del profesorado, alumnado y centros de prácticas participantes en el máster (Imbernón, 2019). Es importante tener en consideración que, además, en la etapa de Educación Secundaria, los y las docentes son especialistas de ciertas disciplinas, pero deben pivotar su trabajo en las competencias del alumnado, lo cual supone un gran desafío, teniendo en cuenta que su formación previa ha estado más centrada en los saberes disciplinares y no en aspectos didáctico-pedagógicos (Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022). El modelo formativo ha avanzado notablemente, pese a que todavía el alumnado obvia, en ocasiones, aspectos de la labor docente que van más allá del conocimiento de la propia materia de especialidad, los cuales comprometen la IPD y formación docente (Martínez-Otero, 2021). Algunos aspectos en los que el futuro profesorado debe ahondar son la atención a la diversidad (Echeita, 2022), la gestión del aula (Marcos-Sánchez et al., 2023) o la alfabetización digital y su uso pedagógico (Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2021; Rovira-Collado et al., 2019).

Como indican Bolívar y Pérez-García (2019), los buenos docentes no nacen, sino que se hacen. Siendo así, mejorar la formación inicial debe convertirse en el punto de partida y uno de los pilares sobre los que se deben apoyar las políticas educativas actuales.

2. Método

2.1 Contexto y participantes

Los datos que se presentan en este trabajo se han recogido en el contexto del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de Mondragón Unibertsitatea (MU), al inicio del curso 2023-2024. El máster se imparte tanto en la modalidad dual como semipresencial, y son los y las estudiantes de esa última modalidad los que componen la muestra de investigación. Concretamente, es en el módulo inicial de bienvenida donde el alumnado tiene el primer contacto con el profesorado y los contenidos del curso. Se ha optado por ese primer momento para así evitar influenciar las respuestas del estudiantado con los contenidos del máster.

La muestra inicial la componen 80 estudiantes, que cursan cinco especialidades (13,6 % Ciencias Naturales y Matemáticas; 34,6 % Humanidades y Ciencias Sociales; 25,9 % Tecnología; 19,8 % Lengua y Literatura; 6,2 % Educación Física) en el máster y que cuentan principalmente con ninguna (86,8 % formal; 44,4 % informal) o una experiencia docente inferior a tres años (10,5 % formal; 37,0 % informal) en educación. De los 80 estudiantes, 78 han accedido a que se haga uso de sus respuestas para propósitos de investigación. Los datos relativos a otras dos personas participantes se eliminan, con base en que sus respuestas en el apartado cuantitativo muestran una distancia de Mahalanobis con una probabilidad asociada menor a ,001, indicando que son atípicos (Leys et al., 2018). De esta manera, la muestra empleada en esta investigación cuenta con un total de 76 participantes (60,5 % mujeres; 39,5 % hombres; Medad = 31,6 años, DT = 9,00).

2.2 Estrategias e instrumentos

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario compuesto por dos partes principales. Después de recoger datos sociodemográficos del alumnado, en la primera parte, se proponen dos preguntas abiertas de reflexión, para que el alumnado desarrolle cada una de ellas en unas 150 palabras, creando, así, dos textos escritos por cada estudiante, 152 textos en total. Las preguntas son las siguientes: “¿Cómo imagino o concibo la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria?” y “¿Cómo imagino o concibo la enseñanza desde el prisma de mi especialidad de Educación Secundaria?”. En la segunda parte del cuestionario, se recogen respuestas para conocer las razones por las cuales habían optado a hacer el máster en cuestión, basado en la escala Motivational Factor Influencing Teaching as a Career Choice (FIT-Choice), validada en inglés (Watt y Richardson, 2007) y en castellano (Gratacós y López-Jurado, 2016). Este instrumento se sitúa posterior a las preguntas abiertas para no sesgar y dirigir la reflexión escrita.

Dicho instrumento ha permitido crear un análisis mixto. Primero se ha analizado la segunda parte del cuestionario, a través de análisis cuantitativo, para así poder conocer las percepciones del alumnado y crear perfiles relativos a la IPD motivacional. Una vez realizado ese trabajo, se ha llevado a cabo el análisis

cualitativo de la primera parte, las preguntas abiertas reflexivas, las cuales han servido para profundizar en las representaciones del estudiantado y describir cómo se comportan en la práctica las IPD motivacionales descritas. De esa manera, se han cruzado las dos lecturas para poder conocer la realidad desde un prisma más integral.

Respecto a la escala cuantitativa, el FIT-Choice se basa en la teoría de la expectativa-valor situada de la motivación de logro (Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 2000). Este modelo conceptual se basa en las expectativas que cada individuo posee y el valor que se le confiere a la carrera profesional docente para comprender la motivación del alumnado para elegir formarse como docentes de Educación Secundaria. Consta de un total de 61 ítems (rango de respuesta del 1 = “Totalmente en desacuerdo” al 7 = “totalmente de acuerdo”) que se agrupan en 18 factores de primer orden relativos a la autopercepción del alumnado acerca de su habilidad, al valor motivacional de las tareas docentes, a la elección de su segunda carrera y a las creencias profesionales (grado de exigencia de los estudios, nivel de exigencia de la actividad docente, salario, estatus social, disuasión social, satisfacción con la profesión escogida). Concretamente, de todos estos, se opta por utilizar en esta investigación aquellos factores que hacen referencia de manera directa a las motivaciones y creencias que influyen en la elección de ser docente de Educación Secundaria, por ser afines a nuestro objeto de estudio: (1) valor de utilidad personal, que consta de 11 ítems con una fiabilidad de $\alpha = ,89$ en esta muestra; (2) valor de utilidad social (12 ítems; $\alpha = ,88$); (3) exigencia de la profesión (6 ítems; $\alpha = ,83$); y (4) retorno de la profesión (8 ítems; $\alpha = ,87$). Pese a que el valor de utilidad personal (seguridad del trabajo; conciliación familiar; movilidad laboral) puede llegar a entenderse dentro de la motivación extrínseca, la teoría de la expectativa-valor situada considera el valor de utilidad personal y el valor de utilidad social (dar forma al futuro de niños, niñas y adolescentes; promoción de la equidad social; contribución social; trabajar con niños, niñas y adolescentes) componentes del valor intrínseco (satisfacción y disfrute personal) asociado a la tarea docente, mientras que la exigencia de la profesión (exigencia de conocimientos; exigencia del desempeño docente) y el retorno de la profesión (estatus social; salario) hacen referencia a las creencias acerca de la profesión.

2.3 Procedimiento y análisis de datos

Se realizaron análisis cuantitativos con SPSS v.28, empleando el análisis clúster bietápico para identificar los distintos perfiles motivacionales de la IPD del futuro profesorado. Este método, robusto frente a incumplimientos de supuestos y apto para variables categóricas y continuas (Rubio-Hurtado y Vilà-Baños, 2017), determinó el número de clústeres mediante la distancia log-verosimilitud, usando ocho variables: cuatro categóricas (género, edad, especialidad, años de experiencia en educación informal) y cuatro continuas (valor de utilidad personal, valor de utilidad social, demanda y retorno de la tarea), tratadas como continuas por su rango de respuesta de 1 a 7 (Willits et al., 2016). Se excluyó la experiencia en educación formal por su baja incidencia (86,8 % sin experiencia). Posteriormente, se realizaron

análisis descriptivos y comparaciones entre clústeres. Se aplicaron pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilks; ANOVA para variables con distribución normal (valor de utilidad personal y retorno de la tarea) y Kruskal-Wallis con corrección Bonferroni para las no normales (valor de utilidad social y demanda). Las diferencias significativas se evaluaron con eta-cuadrado (η^2) y Probabilidad de Superioridad (PS), índice robusto ante incumplimientos paramétricos (Ruscio y Gera, 2013), considerando efectos pequeños ($\eta^2 = ,01$, $PS \geq ,56$), moderados ($\eta^2 = ,06$, $PS \geq ,64$) y grandes ($\eta^2 \geq ,14$, $PS \geq ,71$) según Grissom y Kim (2012).

Por otro lado, respecto al análisis cualitativo de las preguntas abiertas, se ha creado un sistema categorial ad hoc. Para ello, se ha optado por crear categorías y subcategorías en dos direcciones combinadas: desde la literatura científica y desde el propio corpus de investigación. De esta manera, hay categorías que han sido trasladadas desde trabajos teóricos y empíricos sobre el tema y otros, en cambio, han emergido de los textos escritos por el propio alumnado. Con el fin de comprobar la coherencia y fiabilidad del sistema categorial creado, dos investigadoras han analizado algunos textos conjuntamente para valorar el consenso en el sistema de categorías. Después, todos los textos han sido etiquetados basándose en el sistema categorial y diferenciando los perfiles motivacionales concluidos de la parte cuantitativa. Todos los datos cualitativos han sido analizados a través del software NVIVO 14.

3. Resultados

En relación con los análisis cuantitativos, las puntuaciones medias de las cuatro variables motivacionales estudiadas (valor de utilidad personal, valor de utilidad social, exigencia de la profesión y retorno de la profesión) sobrepasan la media teórica esperable ($MT = 4,0$). Concretamente, de las cuatro variables analizadas, son el valor de utilidad social y la exigencia de la profesión aquellas que más alto puntúan los y las alumnas que participan en este estudio, seguidas de cerca por el retorno de la profesión. Sin embargo, el valor de utilidad personal es la variable a la que menos puntos otorgan (Tabla 1).

Por otra parte, el análisis clúster bietápico pone de manifiesto la existencia de tres perfiles IPD motivacionales entre el futuro profesorado que inicia sus estudios en el Máster de Secundaria: IPD motivacional desvinculada (IPDm1), IPD motivacional instrumental (IPDm2), IPD motivacional sociocomunitaria (IPDm3).

Respecto a los datos cualitativos de las preguntas abiertas, se presenta el sistema categorial creado y los datos derivados de él (Tabla 2). Primeramente, se aporta una descripción de cada categoría, basada en el contenido emergido de los textos; para después concretar el número de voces que hablan sobre esa categoría, y la prevalencia que obtiene respecto al total.

Como vemos en la Tabla 2, en la dimensión más social o global, etiquetada como justicia social, el alumnado habla, sobre todo, de inclusión. Las voces referidas

a este apartado hablan de atención a la diversidad, valores éticos y personalización del aprendizaje. La dimensión relativa a la visión de la educación aparece con asiduidad en las producciones escritas, donde se habla, principalmente, sobre la concepción de la etapa de Educación Secundaria y los retos actuales de la educación. En ese sentido son varios los ejemplos que manifiestan una necesidad de cambio en el sistema educativo y en la etapa secundaria.

En cuanto a la IPD, parece que el alumnado tiende a hacer hincapié en aspectos metodológicos de la enseñanza, subrayando la necesidad del rol acompañante del docente, como motivador y como facilitador del aprendizaje significativo. El perfil personal del enseñante aparece notablemente menos que el profesional, lo cual también aporta la idea de que todavía se presta más atención a características profesionales. Por último, los textos evidencian múltiples referencias a la especialidad del alumnado, el cual establece conexiones entre aspectos didáctico-pedagógicos generales con elementos propios de su especialidad.

Tabla 1.
Características sociodemográficas y el valor, exigencia y retorno que le atribuye a la profesión docente el futuro profesorado de secundaria.

		IPDm1 desvinculada		IPDm2 instrumental		IPDm3 sociocomunitaria		Muestra Total	
		n	%	n	%	n	%	N	%
Género	Masculino	20	100,0	10	52,6	0	0,0	30	39,5
	Femenino	0	0,0	9	47,4	37	100,0	46	60,5
Edadaños	22-25	2	10,0	17	89,5	9	24,3	28	36,8
	26-35	13	65,0	0	0,0	11	29,7	24	31,6
	36-45	4	20,0	2	10,5	10	27,0	16	21,1
	46-54	1	5,0	0	0,0	7	18,9	8	10,5
Especialidad	CNM	1	5,0	0	0,0	10	27,0	11	14,5
	HCS	8	40,0	10	52,6	8	21,6	26	34,2
	TEC	11	55,0	0	0,0	11	21,6	12	15,8
	LL	0	0,0	4	21,1	8	29,7	22	28,9
	EF	0	0,0	5	26,3	0	0	5	6,6
Experiencia en educación informal (años)	0	11	55,0	2	10,5	21	56,8	34	44,7
	0-3	5	25,0	13	68,4	10	27,0	28	36,8
	3-6	2	10,0	4	21,1	1	2,7	7	9,2
	+6	2	10,0	0	0,0	5	13,5	7	9,2
Valor de utilidad personal	WSW(p)/ZKS(p)	,97(,72)		,95(,45)		,95(,12)			
	M	4,00		4,26		4,05		4,09	
	DT	1,08		1,00		1,19		1,11	
	Estad(p)	0,30(,74)							
Valor de utilidad social	WSW(p)/ZKS(p)	,97(,76)		,97(,71)		,92(,01)**			
	M	5,48		6,05		6,11		5,93	

	DT	0,80	0,54	0,75	0,76
	Estad(p)	9,40(,01)**			
	η^2 (PS)	,101(,683)			
Exigencia de la profesión	WSW(p)/ZKS(p)	,92(,08)	,97(,70)	,92(,01)**	
	M	5,78	5,70	6,03	5,93
	DT	0,66	0,72	0,72	0,761
	Estad(p)	4,28(,12)			
Retorno de la profesión	WSW(p)/ZKS(p)	,95(,38)	,91(,07)	,98(,71)	
	M	4,75	4,78	4,89	4,82
	DT	0,85	0,91	1,00	0,93
	Estad(p)	0,17(,85)			

Notas. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; η^2 (PS) = eta-cuadrado(Probabilidad de Superioridad); $W_{sw}(p)$ = Prueba de contraste de normalidad de Shapiro-Wilks y su nivel de significación, presentado entre paréntesis; $Z_{ks}(p)$ = Prueba de contraste de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y su correspondiente nivel de significación, presentado entre paréntesis Estad(p) = Estadístico de prueba de comparación (ANOVA de un factor, H de Kruskal-Wallis) y su correspondiente nivel de significación, presentado entre paréntesis, CNM = Ciencias Naturales y Matemáticas; EF = Educación Física; HCS = Humanidades y Ciencias Sociales; LL = Lengua y Literatura; R = Promedio de la Suma de Rangos; Sin Exp, = Sin Experiencia; TEC = Tecnología. Ninguna persona participante se identifica como no binario o de otro género. Siendo el rango de respuesta de los ítems de 1 a 7, la media esperable se situaría en torno a 4.

Tabla 2.
Sistema categorial y prevalencia de voces.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	Nº VOCES	DE %
1.- Justicia social	1.1.- Educación inclusiva (Echeita, 2022; Hidalgo y Murillo, 2022)	Atención a la diversidad, inclusión, apoyo educativo, Diseño Universal para el Aprendizaje...	20	5,55 %
	1.2.- Escuela democrática (Moliner et al., 2016)	Participación real del alumnado y las familias, liderazgo distribuido, implicación de toda la comunidad educativa...	9	2,50 %
	1.3.- Objetivos de desarrollo sostenible (Educación de calidad) (UNESCO, 2017)	ODS relacionados con la profesión docente: Educación de calidad, reducción de las desigualdades, igualdad de género...	0	0 %
2.- Visión de la educación	2.1.- Función y retos de la educación en la sociedad de hoy (Hidalgo y Murillo, 2022)	Funciones asignadas a la educación y la escuela.	17	4,72 %
	2.2.- Concepciones sobre la etapa secundaria (CORPUS)	Percepciones, saberes y expectativas sobre la etapa de educación secundaria (ESO, Bachiller, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas), edad del alumnado, importancia de la etapa para los jóvenes...	29	8,05 %

		2.3.- Priorizar lo humano (CORPUS)	Escuela más humana (valores, fortaleza, interacción...), y formar personas para el presente y futuro.	11	3,05 %
		2.4.- Educación enmarcada en la cultura vasca (CORPUS)	Fomento de la cultura y lengua vasca y la urgencia por poner el foco en su recuperación.	18	5,00 %
		2.5.- Crítica del actual sistema educativo (CORPUS)	Crítica sobre cómo es la educación actual (objetivos, modelos pedagógicos...)	26	7,22 %
3.- profesional docente	Perfil	3.1.- Formación continua (Martínez, 2016)	Habilidades de aprendizaje autodirigida y autónoma	7	1,94 %
		3.2.- Competencia para el trabajo en equipo (Girón, 2014)	Colaboración en el desarrollo del proyecto institucional Colaboración entre iguales para el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza; colaboración con el alumnado...	7	1,94 %
		3.3.- Facilitador del proceso de aprendizaje significativo (Girón, 2014)	Rol docente: capacidad de definir los métodos, técnicas y etapas de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del alumnado, dotándolos de habilidades que les permita la construcción de saberes. Relación entre docente-alumno.	23	6,38 %
		3.4.- Conocimiento del alumnado y sus formas de aprendizaje (Darling-Hammond y Bransford, 2005; en Bolívar, 2021)	Singularidad de cada estudiante, identificación de necesidades e intereses de cada uno de ellos y su manera de desarrollarse en el contexto social...	21	5,83 %
		3.5.- Concepciones de los contenidos del currículo y objetivos (Darling-Hammond y Bransford, 2005; en Bolívar, 2021)	Comprensión de la disciplina, habilidades para enseñarla...	2	0,55 %
		3.6.- Comprensión de la enseñanza (Darling-Hammond y Bransford, 2005; en Bolívar, 2021)	Evaluación, entorno del aula, aprendizaje del alumnado...	12	3,33 %
		3.7.- Práctica reflexiva (Padilla, 2011)	Actitud para la continua reflexión, evaluación y mejora de la propia práctica docente.	2	0,55 %
		3.8.- Metodología (CORPUS)	Metodologías activas, dinámicas, innovadoras, cooperativas, centradas en el alumnado...	31	8,61 %
		3.9.- Respuesta a retos educativos (CORPUS)	Docente capaz de identificar las necesidades del aula y tener herramientas para enfrentar los retos diarios.	2	0,55 %

	3.10.- Educación emocional (CORPUS)	Trabajar la educación emocional con el alumnado.	6	1,66 %
	3.11.- Motivador (CORPUS)	Motivar los intereses del alumnado, la curiosidad, fomentar la ilusión por el aprendizaje...	21	5,83 %
	3.12.- Conocedor de las TIC (CORPUS)	Docente que conoce herramientas TIC y hace uso de ellas en la enseñanza.	13	3,61 %
	3.13.- Fomento de la autorregulación, autonomía y autoconocimiento del alumnado (CORPUS)	Hacer que el alumnado sea consciente de su propio proceso de aprendizaje y sus características como persona.	9	2,50 %
	3.14.- Vocación docente (CORPUS)	Motivación e ilusión por la profesión docente	5	1,38 %
4.- Perfil personal docente	4.1.- Persona transformadora y comprometida (Imaz e Ipiña, 2020)	Compromiso tanto con la comunidad como con la profesión	2	0,55 %
	4.2.- Persona creativa (Imaz e Ipiña, 2020)	Propensión a la divergencia, innovación...	2	0,55 %
	4.3.- Persona empática (CORPUS)	Empatía con el alumnado y sus necesidades.	1	0,27 %
	4.4 Gestor de emociones (CORPUS)	Docente que maneja bien sus emociones y trabaja la educación emocional en el aula con el alumnado.	1	0,27 %
5.- Especialista de área	5.1.- Conocimiento sobre la especialidad (CORPUS)	Ubicación en el marco competencial Diseño y evaluación coherentes con los objetivos, metodologías y contenidos del área.	21	5,83 %
	5.2.- Conexión de la especialidad con ámbitos generales educativos (CORPUS)	Unión que se establece entre aspectos de la especialidad y elementos más generales de educación y didáctica.	35	9,72 %
	5.3.- Visión del área centrada en la transmisión de conocimiento (CORPUS)	Consideración de la profesión como transmisión de conocimiento específicos de la especialidad	4	1,11 %
	5.4.- Interdisciplinariedad (CORPUS)	Relación entre áreas y/ o asignaturas, proyectos comunes, planificación y evaluación conjunta...	3	0,83 %
TOTAL			360	100 %

Nota. Tabla creada a través del informe de resultados ofrecido por el software NVIVO 14.

IPD motivacional desvinculada (IPDm1). Son todos hombres los futuros docentes que se agrupan dentro de este perfil ($n = 20$, 26,3 % del total). La mayoría tienen entre 26 y 35 años (65 %) y pertenecen a la especialidad de Tecnología (55 %) o Humanidades y Ciencias Sociales (40 %). Poseen ninguna (55 %) o poca (25 %) experiencia en el ámbito de la educación no formal. Pese a ser similares las puntuaciones que ofrecen las tres IPD respecto al valor de utilidad personal de la profesión docente, entre todas las personas participantes en este estudio, es este grupo de hombres los que consideran que la profesión docente les ofrece menor seguridad laboral o les facilita en menor medida la conciliación familiar o la movilidad laboral. Este perfil de futuros docentes despunta por ofrecer las puntuaciones más bajas con relación al valor de utilidad social que le confieren a la profesión docente, en comparación con las ofrecidas por el resto de los perfiles. Destacan significativamente las diferencias entre las IPD motivacionales socio-comunitaria y desvinculada que son de moderadas a grandes ($\eta^2 = ,101$, $PS = ,683$), lo que indicaría que estos futuros docentes (IPDm1) no valoran tanto que sus acciones y esfuerzos individuales puedan beneficiar a la sociedad, como lo hace las IPDm3. Es decir, este perfil es el que menor puntuación otorga al uso de la práctica para sentirse satisfecho y para lograr la transformación social. Dado que esta IPDm1 muestra una motivación intrínseca más baja hacia la profesión docente que el resto de los identificados, se designa como desvinculada.

Los y las estudiantes de este perfil sobresalen en dos categorías: Crítica al sistema educativo actual (2.5) y Vinculación de la especialidad con áreas educativas generales (5.2). Cabe señalar que el alumnado de este perfil es el que ofrecen puntuaciones más bajas a la profesión para la transformación social, y curiosamente, el que, en proporción, más críticas ha planteado al sistema educativo:

Como docente, pienso que hay que modificar el modelo de enseñanza, como ya se está haciendo en la mayoría de las ikastolas. El modelo de antes, es decir, aprender las cosas de memoria y olvidarlas después de hacer el examen, se ha quedado desfasado. En mi opinión, enseñar utilizando la lógica es más importante que aprender las cosas de memoria. (60-A. Categoría 2.5)

De igual manera, los y las pertenecientes a este perfil sugieren una tendencia a asociar las especialidades con aspectos generales de la educación:

Desde el punto de vista de las materias, me gustaría que el alumnado estudiase poniendo las materias en contexto y que se suscitase su interés. (44-A. Categoría 5.2)

IPD motivacional instrumental (IPDm2). Este grupo de futuro profesorado ($n = 19$, 25 % del total) se compone de manera equilibrada por hombres y mujeres, siendo en su mayoría jóvenes menores de 25 años (89,5 %), pertenecientes a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales (52,6 %), Lengua y Literatura (21,1 %) o de Educación Física (26,3 %). De todos los perfiles, pese a su juventud, este es el que

integra más personas que cuentan con experiencia en educación no formal: poca (hasta tres años 68,4 %) y bastante (de tres a seis años 21,1 %). En cuanto al valor de utilidad social que le confieren a ser docente, las personas pertenecientes a la IPDm2 muestran valores intermedios a los que presentan la IPDm1 y la IPD3, y valores similares al resto de participantes en cuanto a la exigencia y retorno que consideran les ofrece la profesión docente. Pese a ser también similares las puntuaciones que ofrecen los tres perfiles al valor de utilidad personal de la profesión docente, este grupo de jóvenes son los y las que más valoran la seguridad, la conciliación familiar y la movilidad que le ofrecería ser docente. Dado que este tipo de alumnado parece considerar esta profesión como un medio para contribuir a su beneficio individual y a lograr metas personales, se denomina a esta IPD motivacional instrumental.

El alumnado de este perfil sobresale en tres categorías: Facilitador del proceso de aprendizaje significativo (3.3), Conocimiento de los estudiantes y sus formas de aprendizaje (3.4) y Conocimiento de la especialidad (5.1). Por tanto, han destacado tres ítems que están muy relacionados con el perfil de la profesión docente, y con las características y conocimientos que debe tener el docente en relación con el alumnado y la especialidad.

El profesorado debe hacer de guía y acompañar al alumnado en ese proceso, mediante la realización de diversas tareas y el desarrollo de las habilidades para el trabajo en grupo, con el objetivo de estudiar cada materia. (65-B. Categoría 3.3)

Las Ciencias Sociales, enseñan a interpretar y a analizar las situaciones. Por eso, desde mi rol como docente, voy a enseñar al alumnado a tener en cuenta diversos puntos de vista y a entrar en contacto con la realidad. Creo que es una especialidad con enorme potencial, imprescindible para la reflexión personal y colectiva. (27-B. Categoría 5.1)

Por otro lado, es significativo que el perfil IPDm2 se haya mantenido muy por debajo de los otros dos perfiles en el indicador Educación enmarcada en la cultura vasca (2.4).

IPD motivacional sociocomunitaria (IPDm3). Las personas que conforman este perfil (n = 37, 48,7 %) son mujeres en su totalidad, en su mayoría con edades comprendidas entre los 26 y los 45 años (56,7 %) y que, pese a que están vinculadas a diferentes especialidades del máster, el mayor número de ellas proviene de estudios ligados a Lengua y Literatura (29,7 %), y a las Humanidades y Ciencias Sociales (27 %). De manera similar a la IPDm1, posee ninguna (56,8 %) o poca (27 %) experiencia en el ámbito de la educación no formal. Hemos optado por denominar a esta IPD motivacional sociocomunitaria, dado que estas futuras profesoras puntúan significativamente más alto el valor de utilidad social de la profesión docente, en comparación con el resto de los perfiles. Es decir, este grupo de mujeres informa de una mayor motivación intrínseca orientada al servicio sociocomunitario, puesto que consideran la práctica docente como medio para lograr la transformación social. En comparación con el resto del alumnado, éstas consideran en mayor medida que la enseñanza es útil para abordar problemas sociales y contribuir de manera positiva a

la sociedad, al bienestar común, y mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.

Las mujeres que componen la IPD motivacional sociocomunitaria, por su parte, han destacado principalmente en los indicadores que sugieren los vínculos entre sociedad, educación y compromiso social: Educación Inclusiva (1.1), Educación enmarcada en la cultura vasca (2.4), Metodología (3.8) y Motivador (3.11).

El profesorado de ESO tendría que dejar a un lado las metodologías obsoletas y utilizar metodologías activas y participativas. Los alumnos y las alumnas deben tener un rol activo, tienen que ser protagonistas en la construcción de su proceso de aprendizaje (28-C. Categoría 3.8)

Desde el rol del profesorado, imagino una enseñanza inclusiva, en la que los temas que se desarrollan están adaptados a las diferentes edades y necesidades del alumnado y que fomenta el desarrollo y la mejora constante de sus habilidades. (17-C. Categoría 1.1)

4. Discusión

Este trabajo ha tratado de dibujar los posibles perfiles del futuro profesorado de Educación Secundaria, con el fin de conocer las motivaciones, concepciones y percepciones previas que manifiesta cada perfil de IPD al inicio de sus estudios de habilitación docente. Si bien el estudio se ha centrado en un contexto determinado, los perfiles motivaciones docentes resultantes son coherentes con los descritos en la literatura científica, por lo que pueden ser de utilidad en otros ámbitos relacionados con la formación docente.

Domjan (2018) identifica las motivaciones intrínsecas, altruistas y extrínsecas como las principales razones para elegir la docencia, mientras que otros estudios señalan motivaciones circunstanciales, basadas en la viabilidad de la profesión y sus incentivos externos (Muñoz-Fernández et al., 2019). Este estudio corrobora estas motivaciones, aunque los perfiles identificados presentan algunas diferencias en ciertos aspectos.

Son tres los perfiles que han destacado en el análisis de los datos: la IPD motivacional desvinculada, la IPD motivacional instrumental y la IPD motivacional sociocomunitaria. Las personas que conforman la IPD motivacional sociocomunitaria son mujeres en su totalidad, en su mayoría con edades comprendidas entre los 26 y los 45 años y el mayor número de ellas proviene de estudios ligados a Lengua y Literatura. Éstas consideran en mayor medida que la enseñanza es útil para abordar problemas sociales y contribuir de manera positiva a la sociedad, al bienestar común, y mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. Las estudiantes de este perfil han destacado principalmente en los indicadores que sugieren los vínculos entre sociedad, educación y compromiso social. Muñoz-Fernández et al. (2019) destacaban los más jóvenes y provenientes de titulaciones de Humanidades entre el alumnado con motivación altruista, pero como hemos señalado, en el caso de la

muestra analizada en este trabajo las motivaciones altruistas destacan en el perfil motivacional sociocomunitario, en el que son alumnas de Lengua y Literatura y de edades comprendidas entre los 26 y los 45 años las que destacan.

En segundo lugar, destaca la IPD motivacional desvinculada. Son todos hombres, la mayoría tienen entre 26 y 35 años y pertenecen a la especialidad de Tecnología o Humanidades y Ciencias Sociales. Este grupo de hombres considera que la profesión docente le ofrece menor seguridad laboral o le facilita en menor medida la conciliación familiar o la movilidad laboral. Este perfil de futuros docentes despunta por ofrecer las puntuaciones más bajas al valor de utilidad social, en comparación con las ofrecidas por el resto de los perfiles. Los estudiantes de este perfil son los que más críticas han planteado al sistema educativo, y sugieren una tendencia a asociar las especialidades con aspectos generales de la educación. Esta IPD motivacional desvinculada se asemeja al perfil docente circunstancial que Muñoz-Fernández y colaboradores (2019) identificaron en su estudio, en tanto que este grupo de alumnos habría iniciado sus estudios para ser docentes de secundaria por considerarla una profesión viable, frente a la incertidumbre laboral que pudieran estar percibiendo en sus respectivas áreas de conocimiento.

El tercer perfil se ha denominado como IPD motivacional instrumental. Este grupo de futuro profesorado se compone de manera equilibrada por hombres y mujeres, siendo en su mayoría jóvenes menores de 25 años, la mitad vinculados a la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales y la otra mitad a Lengua y Literatura o Educación Física. Este grupo de jóvenes son los que más valoran la seguridad, la conciliación familiar y la movilidad que le ofrecería ser docente, en la misma línea de otros trabajos como el de Dörnyei y Ushida (2011) que los señalan como factores motivacionales que los llevaría a iniciar su formación para ser docentes de secundaria. Estos alumnos y alumnas han destacado tres ítems que están muy relacionados con el perfil de la profesión docente, y con las características y conocimientos que debe tener el profesorado en relación con el alumnado y la especialidad: Facilitador del proceso de aprendizaje significativo, Conocimiento de los estudiantes y sus formas de aprendizaje y Conocimiento de la especialidad. Por otro lado, es significativo que esta IPD motivacional se haya mantenido muy por debajo de los otros dos perfiles en el indicador Educación enmarcada en la cultura vasca.

En líneas futuras, los tres perfiles motivacionales docentes identificados entre los alumnos y las alumnas del Máster de Secundaria refuerzan la necesidad de diseñar propuestas de formación inicial más personalizadas, que atiendan las motivaciones y expectativas con las que se inician en este periodo formativo. En este sentido, sería de interés articular itinerarios formativos adaptados a cada perfil: (1) reforzar el compromiso social y la dimensión transformadora de la docencia en los perfiles más desvinculados (Hidalgo y Murillo, 2022), por ejemplo, a través de proyectos comunitarios como el aprendizaje-servicio; (2) profundizar en las competencias psicopedagógicas y metodológicas (Sarceda-Gorgoso et al., 2020) en los perfiles instrumentales, abogando por la práctica reflexiva; y (3) ofrecer mayores

oportunidades de liderazgo y acción comunitaria en los perfiles sociocomunitarios, tales como fomentar su participación en la investigación-acción.

Por último, cabe recordar que estudios como el de Roa y Fernández-Prados (2020) revelan que apenas la mitad del profesorado refiere sentirse motivado, por factores tanto escolares como sociales. Asimismo, Bolívar et al. (2014) señalan las dificultades en la reconstrucción de la propia identidad del docente. Creemos que este estudio puede arrojar alguna luz sobre posibles puntos de actuación en ese sentido, y esperamos que sea un punto de reflexión en las futuras mejoras del Máster en cuestión.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Herrero, J. F. y Hernández-Ortega, J. (2021). Percepción del docente de secundaria español sobre la necesidad de una formación en TIC a consecuencia de la Covid-19. En L. Vega, A. Vico-Bosch y D. Recio (Coords.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (215-236 pp.). Dykinson.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A. (2021). Reimaginar caminos futuros para robustecer la profesión docente. Una identidad profesional para reconstruir. En B. Sáenz y L. Rayón (Coords.), *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente* (pp. 7-30). Graó.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl. 2, M4), 106-112.
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: Ausencias y abandonos. En A. De la Herrán, J. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 39-65). Octaedro.
- Cóndor, B. H. y Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, 2(1), 116-131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Delgado-García, M. y Toscano, M. O. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 109-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>

- Domjan, M. K. (2018). Intrinsic motivation and factors associated to choosing teaching as a career: A meta-analytic review. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13(2), 81-100.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2ª ed.). Longman.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting motivation. *The American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2023). Expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: Reflections on the legacy of 40+ years of working together. *Motivation Science*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.1037/mot0000275>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *REDIS, Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-2018.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- Esquerre, L. A. y Pérez-Azahuanche, M. A. (2021), Retos del desempeño docente en el siglo XXI: Una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41.
- Girón, R. (2014). *Acompañamiento pedagógico del supervisor educativo en el desempeño docente* [Tesis Doctoral]. Universidad Rafael Landívar.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. y 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>
- 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>
- Grissom, R. J. y Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications*. Routledge.
- Guzmán, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: Estudio*

qualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado (Tesis Doctoral). Universitat de Girona.

- Han, J. y Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2022). El/la docente comprometido/a con la justicia social. *Aula de Innovación Educativa*, 314, 33-37.
- Imaz, A. e Ipiña, N. (2020). *Berrikuntza prozesu baten mapa berria: eraldaketaren eredua. Etorkizuneko irakasleen formazioan eragiten*. Mondragon Unibertsitatea.
- Imbernón, F. (2019). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamérica. En F. Imbernón, N. Shigunov e I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* (pp. 152-162). Edições Hipótese.
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y. y Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.09.011>
- Marcos-Sánchez, R., Manzanal, A. I. y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 287-307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 68(2), 9-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez-Otero, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 9-26. <https://doi.org/10.35362/rie8524061>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: Perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University.

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, BOE-A-2007-22450. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>
- Padilla, M. (2011). Desempeño docente y la investigación acción. *Horizonte de La Ciencia*, 1(1), 51-53.
- Peñacoba, A., Muñoz-Alcón, A. I. y Lafuente, M. B. (2022). Dimensiones latentes del proceso formativo del profesorado de Educación Secundaria: Percepciones del alumnado. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.534001>
- Pontes, A., Ariza, L. y del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Roa, J. M. y Fernández-Prados, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 66-77.
- Rovira-Collado, J., Ambròs, A. y Hernández-Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 30, 73-110. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.73>
- Rubio-Hurtado, M. J. y Vilà-Baños, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Ruscio, J. y Gera, B. L. (2013). Generalizations and extensions of the probability of superiority effect size estimator. *Multivariate Behavioral Research*, 48(2), 208-219. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/00273171.2012.738184>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
- Sánchez-Tarazaga, L. y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>

- Serrano, R. y Pérez-Gracia, E. (2018). La motivación, la formación psicopedagógica y el prácticum facilitadores del desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(6), 1-21.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>
- Simic, N., Jablanovic, M. M. y Grbic, S. (2022). Why teaching? A validation of the FITchoice scale in the Serbian context. *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1958655>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FITchoice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Willits, F. K., Theodori, G. L. y Luloff, A. E. (2016). Another look at Likert scales. *Journal of Rural Social Sciences*, 31(3), 126-139.

Contribuciones de las autoras: Diseño de la investigación: Idurre Alonso y Haizea Galarraga participaron en el diseño general de este estudio, así como en el del muestreo y el diseño específico de los procedimientos de recogida y de análisis de datos cualitativos; Iratxe Antonio-Agirre participó en el diseño específico de recogida y análisis de datos cuantitativos. Trabajo empírico: Idurre Alonso y Haizea Galarraga elaboraron y analizaron el sistema categorial; Iratxe Antonio-Agirre analizó los datos cuantitativos recopilados. Elaboración del marco teórico, apartado metodológico, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas: Idurre Alonso, Iratxe Antonio-Agirre y Haizea Galarraga. Revisión y gestión del artículo, corrección y revisión del artículo, revisión de la coherencia y la cohesión de los distintos apartados, revisión y cohesión de los datos cualitativos y cuantitativos para garantizar un correcto ensamblaje entre el corpus teórico y el empírico: Idurre Alonso, Iratxe Antonio-Agirre y Haizea Galarraga.

Financiación: Este estudio se realizó sin financiación.

Agradecimientos: Al alumnado del Máster de Secundaria de la MU que participó desinteresadamente en este estudio.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Todo el proceso de investigación se realizó conforme a los principios éticos y de calidad establecidos por la comunidad científica. Este estudio cuenta con la aprobación de la Comisión Académica del Máster de Secundaria (MU) y cumple los principios que exige MU sobre el tratamiento de datos personales con consentimiento, confidencialidad

y anonimización, promoviendo además su publicación responsable bajo principios FAIR y licencias abiertas; cumple los principios de transparencia, responsabilidad investigadora e inclusión de la perspectiva de género.

Cómo citar este artículo:

Alonso, I., Antonio-Agirre, I. y Galarraga, H. (2025). Perfil del futuro profesorado de Educación Secundaria: motivaciones y concepciones previas acerca de la labor docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 30 (1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32380>