

Factores que influyen en la elección de la carrera de educación como predictores de la Identidad Docente en futuros profesores de Educación Especial

Lidia VALDENEGRO FUENTES
Álvaro GONZÁLEZ SANZANA

Datos de contacto:

Lidia Valdenegro Fuentes
Universidad San Sebastián,
Concepción, Chile
Millennium Nucleus for the Science
of Learning (MiNSoL), Talca, Chile
lidia.valdenegro@uss.cl

Álvaro González Sanzana
Universidad de Magallanes,
Chile
alvaro.gonzalez@umag.cl

Recibido: 30/06/2022
Aceptado: 29/01/2024

RESUMEN

La identidad docente ha sido estudiada como un constructo mutable e influenciado por múltiples factores durante su desarrollo. Pocas investigaciones han abordado los factores que podrían explicar la identidad docente durante la formación del profesorado de Educación Especial. El objetivo fue establecer la capacidad explicativa de los factores motivacionales y perceptuales para la elección de la carrera sobre la identidad docente. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño transversal explicativo. Participaron 180 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de 10 universidades chilenas. Se aplicó el Fit-Choice Scale y la Escala de Medida de la Identidad Docente. Los datos fueron analizados con una regresión lineal bayesiana. Los resultados muestran que los factores de percepción por sí solos explican el 32% del comportamiento de la identidad docente. Mientras que el modelo conjunto entre los factores de motivación, los factores de percepción para la elección de la carrera y variables sociodemográficas como el ingreso promedio familiar y tener un familiar docente muestra una mayor capacidad explicativa respecto de la identidad docente (38%). Se espera que los resultados de esta investigación constituyan una aproximación a la explicación de los factores que influyen en el desarrollo de la identidad docente en futuros profesores de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE: docente; formación del docente de educación especial; motivación; percepción.

Factors influencing teaching choice as predictors of Teacher Identity in prospective Special Education teachers

ABSTRACT

Teacher identity has been studied as a broad construct, mutable and influenced by multiple factors during its development. Few investigations have addressed the factors that could explain teacher identity during Special Education teacher education. The objective was to establish the explanatory capacity of motivational and perceptual factors for career choice on teacher identity. A quantitative approach with an explanatory cross-sectional design was used. 180 Special Education preservice teachers from 10 Chilean universities participated in the study. The Fit-Choice Scale and Teacher Identity Measurement Scale were used. The data were analysed with Bayesian linear regression. The results show that perception factors alone explain 32% of the behaviour of teaching identity. Meanwhile, the joint model between motivation factors, perception factors for career choice, and sociodemographic variables such as family income and having a teaching family member shows a greater explanatory capacity concerning teaching identity (38%). It is hoped that the results of this research constitute an approximation to the explanation of the factors that influence the development of teaching identity in future Special Education teachers.

KEYWORDS: teacher; Special Education teacher education; motivation; perception.

Introducción

A partir de la última década del siglo XX, ha surgido una corriente de investigaciones que se ha propuesto explorar la identidad del profesorado como un objeto específico de estudio (Day, 2018; Lara-Subiabre et al., 2020; Robinson Seisdedos et al., 2018). En estas investigaciones, la identidad docente se configura como una entidad en construcción, influenciada por aspectos personales, sociales y político contextuales que brindan un marco para su desarrollo (Granjo et al., 2020; Molina-Pérez et al., 2021). La construcción de la identidad docente se iniciaría con la elección de los estudios de educación y continuaría a lo largo de la vida profesional (Gratacós & López-Jurado, 2016; Pinto-Santos et al., 2022; Richardson & Watt, 2018; Said-Hung et al., 2017), mientras que su desarrollo estaría mediado por los contextos de desempeño profesional y los dominios psicológicos, relacionales y comportamentales que se ven envueltos en su configuración (Dugas, 2021).

Investigaciones han demostrado que la identidad docente se relaciona con el compromiso, la satisfacción laboral, la autoeficacia y la motivación en la realización de las tareas que son propias de la profesión (Hanna et al., 2020; Ma, 2022). Estos componentes se configuran y reconfiguran en relación con las etapas de desarrollo profesional, desde la formación inicial del profesorado, los primeros años de ejercicio profesional, hasta etapas avanzadas del desempeño docente, lo que denota el carácter mutable del constructo (Lutovac, 2020; Madueño & Márquez, 2020; Martínez de la Hidalga & Villardón-Gallego, 2018; Pinto-Santos et al., 2022).

Se ha detectado que las características del trabajo, los requerimientos ocupacionales, la experiencia, la información de la cual se dispone en el trabajo y las características del ambiente laboral influyen en el desarrollo de la identidad docente en profesores noveles. Mientras que la motivación, la confianza, las experiencias previas en relación con el profesorado, las relaciones con los mentores, la autoestima, las experiencias prácticas y las tensiones profesionales pueden afectar el desarrollo de la identidad docente durante la formación inicial del profesorado (Cutrer-Párraga et al., 2022; Pérez-Gracia et al., 2022; Prabjandee, 2019).

Estudiar los factores que influyen en el desarrollo de la identidad docente es importante puesto que los componentes de la identidad del profesorado dirigen su comportamiento en los contextos laborales, pudiendo influir en su desempeño y en la calidad de la enseñanza brindada a sus estudiantes (Darling-Hammond, 2017; Heinz, 2015). Profesores con una identidad docente más sólida tienen mayor probabilidad de ser exitosos en sus prácticas generando una disposición positiva de sus estudiantes hacia el aprendizaje, mejorando con ello su motivación (Pérez-Gracia et al., 2022; Richter et al., 2021). Esto es especialmente relevante, dado que el rol docente se ve desafiado por las demandas del sistema educativo y de la sociedad en general, debiendo asumir un rol activo en la generación de cambios para la equidad y la justicia social (Arribas de Frutos et al., 2022; Azorín & Ainscow, 2018; Ceballos & Saiz-Linares, 2022).

A pesar de la importancia de la identidad docente y de la evidencia que señala que se ve modificada por los factores que influyen en la elección de la profesión (Pinto-Santos et al., 2022; Richardson & Watt, 2018) escasos estudios han abordado en qué medida los factores motivacionales y perceptuales para la elección de la carrera de educación contribuirían a explicar el comportamiento de la identidad docente en futuros profesores de Educación Especial en Chile.

La formación del profesorado de Educación Especial en Chile está a cargo de universidades, cuyas carreras de Educación, dando cumplimiento a la Ley 20.903 (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2016), deben estar certificadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y dar cumplimiento a los Estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Especial (Centro de Perfeccionamiento, investigación y experimentación pedagógica, CPEIP, 2021). Estos estándares brindan un marco común para la formación del profesorado del área en Chile, sin embargo, es decisión de cada universidad la formación en especialidades o menciones específicas dentro de la carrera. Estas especialidades están orientadas a dotar de herramientas para el diagnóstico e intervención psicoeducativa de necesidades educativas especiales, como las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), la discapacidad intelectual (DI) o los trastornos específicos del lenguaje (TEL), entre otras.

Factores que influyen en la elección de la carrera de educación

Los factores que influyen en la elección de la carrera de educación han sido explorados en relación con el profesorado de educación primaria (Said-Hung et al., 2017; Silvestre et al., 2020) y secundaria de diversas especialidades (Giersch et al., 2021; Glutsch & König, 2019). Estas investigaciones emplean múltiples perspectivas teóricas, las que incluyen la Teoría Social Cognitiva para el Desarrollo de la Carrera (SCCT) (Lent et al., 2002), el Modelo de decisiones profesionales (*Career Decision*

Making Model) (Brown, 1990) y el Modelo Dinámico de la elección de la carrera (*Dynamic Model of Career Choice*) (Van Esbroeck et al., 2005). Estas teorías y modelos consideran un de amplio espectro de profesiones, las que incluyen la profesión docente.

Watt & Richardson, (2007), desarrollaron el modelo de factores que influyen en la elección de la carrera de educación, FIT-Choice, como un modelo específico que explica los factores motivacionales y perceptuales que son considerados por las personas al momento de escoger la enseñanza como profesión. A partir del trabajo realizado por Watt & Richardson, (2007), un creciente número de investigaciones se ha encargado de explorar los factores que influyen en la elección de la carrera de educación en diversos países (Glutsch & König, 2019; Goller et al., 2019; Lee et al., 2019). Sin embargo, sólo a partir de la traducción y validación de la Escala de Factores que Influyen en la Elección de Carreras de Educación (*Fit-Choice Scale*) en España (Gratacós & López-Jurado, 2016) es que la utilización del modelo se ha ampliado a la población latinoamericana, abordando los factores que influyen en la elección de la carrera en Colombia (Said-Hung et al., 2017), República Dominicana (Silvestre et al., 2020) y Chile (Correia et al., 2022; González-Sanzana et al., 2022; Sevilla & Madero, 2023). En estas investigaciones se consideran los motivos y percepciones de futuros docentes de educación primaria y secundaria para escoger su carrera, detectándose escasa evidencia respecto de los motivos que llevan a los docentes de Educación Especial a escoger su profesión.

Las investigaciones existentes consideran, preferentemente, tres tipos de factores motivacionales: a) factores motivacionales intrínsecos, como aquellos relacionados con el valor que se le atribuye a la enseñanza como profesión, en relación con el goce y disfrute del ejercicio profesional, b) factores motivacionales extrínsecos, relativos al retorno de la profesión en cuanto a estabilidad laboral, conciliación del tiempo laboral y familiar, entre otros y, c) factores motivacionales altruistas, relativos a contribuir con el desarrollo de la sociedad y el futuro de los niños. Mientras que los factores de percepción se agrupan en a) exigencia de la profesión, como percepción de la dificultad de la profesión y del desarrollo de la carrera, b) retorno de la profesión, como estatus social y salario, c) disuasión social, como aquellos elementos sociales que impulsaron la elección de la carrera y, d) satisfacción con la elección, como el grado de satisfacción que se tiene respecto de la decisión de ser maestro (Gratacós & López-Jurado, 2016; Watt & Richardson, 2007).

Siguiendo las investigaciones a nivel internacional, en Chile se han realizado diversos estudios sobre los motivos que influyen en la elección de las carreras de pedagogía. Estos estudios se han centrado en áreas específicas como la Educación Técnica Profesional (Sevilla & Madero, 2023), los programas propedéuticos para ingreso a la Formación Inicial Docente (Correia et al., 2022) y contextos particulares en la elección de la profesión docente en diversas instituciones (Avendaño & González, 2012; Dufraix et al., 2019).

Los resultados de estas investigaciones coinciden en que las motivaciones altruistas e intrínsecas son las que predominan a la hora de escoger la docencia como profesión, independientemente del contexto donde sean estudiados los factores que motivan la elección de la carrera de educación y la metodología empleada. Mientras que las participantes de género femenino presentan mayores niveles de habilidades percibidas para la docencia y satisfacción con la elección de la carrera que los participantes de género masculino (Ávalos & Valenzuela, 2016; González-Sanzana et

al., 2022; Merino et al., 2015).

En esta investigación se han considerado tanto los factores motivacionales, como los de percepción que influyen en la elección de la carrera de Educación Especial. Investigaciones previas sobre los factores que influyen en la elección de la docencia como profesión, han encontrado que las motivaciones altruistas e intrínsecas son preponderantes en la elección de la carrera (Akpochafo, 2020; Glutsch & König, 2019). A pesar de la evidencia relativa a los factores motivacionales, carecemos de información respecto del comportamiento de los factores de percepción, tanto como de la relación e influencia de ambos tipos de factores con la identidad docente.

Identidad Docente durante la formación inicial docente

La identidad docente es un constructo ampliamente estudiado en el área de educación. Se ha explorado en relación con cómo los docentes construyen su propia visión de la profesión a partir de sus experiencias personales, profesionales y sus contextos de desarrollo.

Durante la formación inicial docente los futuros maestros adquiere herramientas necesarias para desempeñar su labor y desarrolla habilidades que le permiten ejercer su profesión de manera adecuada (Feo, 2015). En este sentido los espacios prácticos y la relación con sus mentores serían aspectos clave en el desarrollo de la identidad de los futuros docentes (Alsina & Masardo, 2021; Chu, 2020; Jarauta, 2017; Pérez-Gracia et al., 2022; Prabjandee, 2019; Seyri & Nazari, 2022; Skott, 2019). De acuerdo con Pérez-Gracia et al. (2022) la formación docente debe incluir tanto fundamentos teóricos, como espacios prácticos que incorporen la interacción y socialización de los futuros maestros con otros educadores, lo que permitiría un adecuado desarrollo de la identidad docente.

Algunas investigaciones en el ámbito del profesorado para la Educación Especial han estudiado como factores que influyen en la identidad docente el apoyo social, la autoeficacia académica, la competencia interseccional y las demandas emocionales que esta profesión implica (Boveda & Aronson, 2019; Chen et al., 2020). Mientras que otras han considerado componentes de la identidad docente (e.g. compromiso, motivación, autoeficacia, agencia) o espacios para su desarrollo durante la formación docente (e.g. *practicum*), sin mencionar explícitamente el constructo (Li & Ruppap, 2020; Mathews et al., 2022).

En Chile, se ha estudiado preferentemente la identidad del profesorado de Educación Especial en etapas tempranas y avanzadas de su ejercicio profesional, encontrando que su identidad es producto de la forma en la que comprenden la inclusión, las necesidades educativas especiales y las políticas educativas (Palacios et al., 2020; Inostroza, 2020). La identidad del profesorado de Educación Especial se ve tensionada por los incidentes críticos y el tránsito que supone pasar desde la Formación Inicial al ejercicio de la profesión docente (Otondo & Escobar, 2021; Vanegas & Fuentealba, 2019).

En esta investigación se entiende la identidad docente desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad (Burke & Stets, 2021), desde la cual se concibe la identidad docente como una entidad preexistente, cuyo proceso de desarrollo es el resultado de la conjunción de entre un contexto organizado y continuo, y un proceso de socialización que proporciona un marco para poder definir qué es ser profesor (Hanna et al., 2020). Investigaciones han señalado que la identidad docente se construye en base a la

identidad personal, lo que incluye las emociones, las autopercepciones, los propósitos, metas y acciones que desarrollan las personas (Alsina & Masardo, 2021; Dugas, 2021; Garner & Kaplan, 2018) por lo que su desarrollo estaría altamente vinculado a las motivaciones para escoger la docencia como profesión (Richardson & Watt, 2018).

El objetivo de esta investigación fue establecer la capacidad explicativa de los factores motivacionales y perceptuales para la elección de la carrera sobre la identidad docente en futuros maestros de Educación Especial en Chile.

Método

Diseño

Se empleó un enfoque cuantitativo de la investigación con una estrategia asociativa y un diseño predictivo transversal (Ato et al., 2013), puesto que se analiza la influencia de las variables predictoras de factores motivacionales y factores de percepción para la elección de la carrera de Educación Especial sobre la variable criterio de identidad docente.

Participantes y procedimiento

Participaron 180 estudiantes de Educación Especial de 10 universidades chilenas, pertenecientes a las cohortes comprendidas entre 2016 y 2021, correspondiendo en su mayoría a estudiantes de primer año de formación inicial docente ($n=71$; 39.4%). Las universidades se encuentran en las regiones de Valparaíso, Metropolitana, Del Biobío y Magallanes. La muestra de futuros docentes fue predominantemente femenina (95.5%). El 83.3% ($n=151$) de los participantes declara que esta carrera fue su primera opción de ingreso a la universidad. Mientras que el 49.4% ($n=89$) declara tener un familiar que ejerce la profesión docente en distintas disciplinas. Los estadísticos descriptivos para la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para la muestra

	Edad	Sexo	Opción de ingreso	Familiar docente	Ingreso promedio familiar
Válidos	180	180	180	180	180
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	21.45	1.05	1.16	1.50	2.59
Desviación Estándar	3.15	0.24	0.36	6.50	0.89
Mínimo	18	1	1	1	1
Máximo	38	3	2	2	4

Nota: sexo (1) Femenino, (2) Masculino, (3) No binario. Opción de ingreso: (1) primera opción, (2) otra opción. Familiar docente (1) Sí, (2) No. Ingreso promedio familiar: (1) 0 a 150.000 \$CLP; (2) 150.000 a 300.000 \$CLP; (3) 300.000 a 600.000 \$CLP; (4) 600.000 \$CLP o más (equivalente para tramos de ingreso promedio familiar en euros (1) 0 a 168 €; (2) 168 a 336€; (3) 336 a 673€; (4) 673€ o más aproximadamente).

La aplicación se inició una vez obtenida la aprobación del Comité de Ética Institucional (Código 052021). La recolección de los datos se realizó en línea mediante la plataforma Google Forms, entre los meses de abril y noviembre de 2021. Todos los estudiantes dieron su consentimiento para participar en la investigación. Se asignaron códigos de identificación para las universidades y participantes a fin de salvaguardar la confidencialidad de los datos. El procedimiento fue guiado por un protocolo ético de investigación, formulado en base a los lineamientos de la UNESCO para el trabajo en Ciencias Sociales (De Guchteneire, 2014).

Instrumentos

Fit-Choice Scale

FIT-Choice Scale (Watt & Richardson, 2007), se estructura en tres apartados. El primero, incluye información sociodemográfica adaptada para el contexto en el cual se desarrolló la investigación, se incluyen en ella preguntas que contribuyen a caracterizar de manera más completa la población en estudio, como nivel de escolaridad de los padres e ingreso promedio familiar. El segundo apartado considera los factores motivacionales para la elección de la carrera (eg. Valor-utilidad social, Valor-utilidad personal). El tercer apartado, agrupa los factores de percepción asociados a las demandas hacia la profesión y la utilidad que esta puede tener (eg. salario, estatus social).

La escala está compuesta por 57 ítems que deben ser valorados en una escala Likert de 7 puntos, donde (1) es nada importante y (7) es extremadamente importante. Se empleó la versión adaptada y validada en Chile, la cual ha reportado buenos índices de confiabilidad entre $\omega = .709$ y $\omega = .893$ (González-Sanzana et al., 2024). En tanto que para la muestra en estudio se obtuvieron índices de confiabilidad de $\omega = .89$ para la subescala de factores motivacionales y $\omega = .82$ para la subescala de factores de percepción, en tanto que el índice de confiabilidad para la escala global fue de $\omega = .91$.

Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID)

La Escala de Medida de la Identidad Docente es un instrumento traducido, adaptado y validado para la población chilena (Valdenegro-Fuentes & González-Sanzana, 2022), a partir de la Teacher Identity Measurement Scale (TIMS) (Hanna et al., 2020). La escala tipo Likert-7 puntos cuenta con 49 ítems, los que se estructuran cuatro subescalas, a saber, motivación ($\omega = .85$), autoeficacia ($\omega = .79$), autoimagen ($\omega = .79$), y percepción de la tarea de enseñar ($\omega = .79$). La estructura factorial para la identidad docente quedó bien definida en un modelo de un factor de segundo orden ($X^2 = 4.03$ (2), $p < 0.13$; CFI = 0.99; TLI = 0.98; SRMR = 0.01; RMSEA = 0.06 (0.00 – 0.15)), lo que proporciona evidencia de fiabilidad de la escala para la población en estudio.

Análisis

Se realizó un análisis de estadística descriptiva, una comparación de medias bayesiana de Wilcoxon y una regresión lineal bayesiana, con un procedimiento jerárquico. Se emplearon como variables predictoras los puntajes factoriales de los factores de motivación y los factores de percepción de la Fit-Choice Scale, mientras que la variable predicha consideró el puntaje factorial de la Escala de Medida de la Identidad Docente. Se incluyeron en el modelo variables sociodemográficas, como familiar docente e ingreso promedio familiar.

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para la muestra. Los resultados muestran que los participantes tienen relativamente altas las percepciones de su nivel de identidad docente, factores de motivación y factores de percepción, todas con una media sobre 5 en una escala de 7-puntos. La identidad docente fue la puntuación media más alta en comparación con las otras variables en estudio. El factor bayesiano ($BF_{10}=5.548e+8$; $Rhat=2.662$) indica que existe evidencia muy fuerte en favor de la diferencia de medias entre la identidad docente y las otras variables en estudio (Goss-Sampson, 2020). Además, se incluyen los valores de la prueba T bayesiana de Wilcoxon para una muestra.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las variables

	Media (DE)	BF_{10}	Rhat
Variable Dependiente			
Identidad docente	6.26(0.70)	5.548e+8	2.662
Variables Independientes			
Factores motivacionales	5.04(0.89)	4.695e+7	1.859
Factores perceptuales	5.39(0.78)	3.196e+8	1.931

Nota: Para todos los test, la hipótesis alternativa especificada es que la media de la población difiere de 7. Resultados basados en datos aumentados algoritmo de 5 cadenas de 1000 iteraciones.

La matriz de correlaciones entre las variables en estudio se muestra en la Tabla 3. A nivel bivariante, los niveles más altos de correlación se encuentran entre las variables motivación e identidad docente ($BF_{10}= 6.625e+10$). Mientras que la Identidad docente y los factores de percepción mostraron una correlación igualmente significativa ($BF_{10} >100$). Lo mismo ocurre entre los factores de motivación y los factores de percepción ($BF_{10}>100$). Las intercorrelaciones entre las variables independientes mostraron una buena validez convergente con cada una de las variables positivamente asociadas entre sí.

Tabla 3

Correlación bayesiana Kendall Tau-b

Variable		1	2	3
1. Identidad docente	Kendall's tau	—		
	BF ₁₀	—		
2. Factores de Motivación	Kendall's tau	0.372***	—	
	BF ₁₀	6.625e+10	—	
3. Factores de Percepción	Kendall's tau	0.253***	0.425***	—
	BF ₁₀	30942.547	2.742e+14	—

* BF₁₀ > 10, ** BF₁₀ > 30, *** BF₁₀ > 100

Tabla 4

Comparación de modelos

Modelos	P(M)	P(M data)	BF _M	BF ₁₀	R ²
Modelo nulo	0.063	2.171e-16	3.257e-15	1.000	0.000
FM	0.063	1.859e-13	5.576e-13	420.834	0.089
FM + FP	0.063	0.472	13.391	2.173e+15	0.367
FM+FP + FD	0.063	0.280	5.847	1.292e+15	0.378
FM + FP + IPF	0.063	0.123	2.100	5.656e+14	0.372
FM+ FP + FD + IPF *	0.063	0.094	1.558	4.333e+14	0.383
FP	0.063	0.020	0.305	9.165e+13	0.327
FP + FD	0.063	0.006	0.096	2.924e+13	0.335
FP + IPF	0.063	0.003	0.050	1.537e+13	0.330
FP + FD + IPF	0.063	0.001	0.021	6.507e+12	0.338
FM + FD	0.063	1.858e-13	2.786e-12	855.647	0.115

Nota: P(M): probabilidad anterior del modelo; P(M|datos): probabilidad posterior del modelo; BF_M: cambio de las probabilidades del modelo anterior a las probabilidades del modelo posterior; BF₁₀: factor bayesiano para cada modelo comparado con el modelo nulo (BF=1). FM: factores de motivación; FP: factores de percepción; FD: familiar docente; IPF: ingreso promedio familiar. *: indica el modelo con mayor capacidad explicativa.

La Tabla 4 muestra los resultados de un modelo de regresión múltiple bayesiana de tres pasos, que examinó en qué medida los factores de motivación y los factores de percepción para la elección de carreras de educación contribuían a explicar los niveles de identidad en futuros docentes de Educación Especial. Se estableció una prioridad uniforme no informada [P(M)]= 0,25 para todos los modelos. En el primer paso, se introdujeron los factores motivacionales, los cuales mostraron una contribución débil al desarrollo de la identidad docente (R²=0.08). En el segundo paso, se añadieron los factores de percepción, los que agregaron una contribución significativa a la predicción de la identidad docente (R²=0.32). En el tercer paso se agregaron las variables

sociodemográficas de ingreso promedio familiar y familiar docente, no se incluyó el sexo dada la predominancia femenina de la muestra. El modelo que mejor predice la identidad docente en futuros profesores de Educación Especial es el que incluye los factores de motivación, los factores de percepción para la elección de la carrera y las variables sociodemográficas ($P(M|datos) = 0.94$; $BF_M = 1.55$; $BF_{10} = 4.333e+14$), pudiendo explicar el 38.3% de la varianza en la identidad docente.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue establecer la capacidad explicativa de los factores motivacionales y perceptuales para la elección de la carrera sobre la identidad docente en futuros profesores de Educación Especial en Chile. En línea con nuestros predictores, los resultados mostraron que a nivel bivariado las variables fueron asociadas significativamente entre cada una de ellas y la identidad docente. Niveles crecientes, tanto en factores motivacionales, como perceptuales se encuentran fuertemente relacionados con altos niveles de identidad docente.

Entre las variables sociodemográficas, el ingreso promedio familiar y el tener un familiar docente por sí solas parecen no contribuir significativamente al modelo. Sin embargo, cuando ambas variables son asociadas a los factores de motivación y percepción, la capacidad predictiva del modelo aumenta significativamente.

En el análisis multivariante, los factores de percepción para la elección de la carrera son un predictor significativo de la identidad docente, mientras que los factores motivacionales para la elección de la carrera, aunque se encuentran fuertemente correlacionados con las otras variables en estudio, no tienen la misma significancia como predictores de la identidad docente.

El modelo final, que incluye los factores de motivación y percepción para la elección de la carrera, y las variables control de familiar docente e ingreso promedio familiar, explica en un grado moderado ($R^2 = 0.38$) el comportamiento de la identidad docente. Altas puntuaciones en los factores de motivación y percepción del modelo FIT-Choice se encuentran significativamente asociados a los niveles de identidad docente, especialmente en estudiantes de profesorado para la Educación Especial que tienen un familiar que ejerce la docencia como profesión en la misma u otra disciplina. A pesar de que a nivel bivariado existe una relación significativa y positiva entre los factores de motivación y la identidad docente ($BF_{10} = 6.625e+10$), a nivel multivariante la capacidad predictiva de los factores motivacionales sobre la identidad docente es muy baja ($R^2 = 0.08$). Mientras que los factores de percepción para la elección de la carrera tienen una contribución significativa al modelo ($R^2 = 0.32$).

Una posible explicación a este fenómeno es que los factores de percepción para la elección de la carrera, como la percepción de exigencia de la profesión, la percepción del estatus social y la satisfacción con la elección de la carrera, son aspectos que están estrechamente relacionados con la identidad docente, específicamente, en el dominio denominado percepción de la tarea de enseñar, definido como la percepción que tienen los futuros profesores sobre la función de su profesión, lo que incluye la forma en que conciben la enseñanza y la comprensión de las tareas que son relativas a su profesión (Hanna et al., 2019b; Richter et al., 2021). Estos resultados son consistentes con investigaciones que han relacionado la identidad docente en profesores de Educación Especial con el apoyo social percibido, encontrando que mayores niveles de apoyo social influyen en los niveles de autoeficacia y, con ello en la identidad docente (Chen

et al., 2020; Mathews et al., 2022). Otras investigaciones han vinculado la visión social de la profesión e indicadores de la valoración social y estatus profesional como factores que influyen en la conformación de la identidad docente (Hernández-Silva et al., 2017; Martínez de la Hidalga & Villardón-Gallego, 2018), lo cual está en línea con los resultados reportados en esta investigación.

Actitudes y creencias positivas hacia la profesión constituyen un requisito para quienes ejercerán la docencia (Eğmir & Çelik, 2019). Una actitud positiva en relación con la tarea de enseñar contribuye a elevar los niveles de compromiso hacia el ejercicio de la docencia, influyendo en la identidad docente.

Por su parte, la satisfacción del profesorado ha sido asociada a la identidad docente encontrando que la satisfacción es un factor que influye en su conformación. En etapas de formación inicial del profesorado la satisfacción se relaciona con la elección de la docencia como profesión (Giersch et al., 2021). Mientras que en profesores en ejercicio la satisfacción se relaciona con el goce o disfrute que genera realizar las tareas relativas a su profesión (Abós et al., 2018). En este sentido, se ha encontrado que la profesión de Educador Especial presenta altos niveles de insatisfacción profesional (Billingsley & Bettini, 2019; Dewey et al., 2017), especialmente por las condiciones en las que se ejerce la profesión (Stark et al., 2022; Stark & Koslouski, 2021), por lo que fortalecer la satisfacción con la elección de la carrera durante la formación inicial del profesorado de esta área, contribuiría a fortalecer la identidad docente, de modo que esta actúe como un factor protector durante los primeros años de ejercicio de la docencia, pues se ha encontrado que es en esta etapa donde el enfrentamiento entre la teoría y la práctica y, entre las visiones e ideales respecto de la educación y la realidad generan tensiones en la identidad profesional (Hanna et al., 2019a; Vanegas & Fuentealba, 2019), pudiendo elevar los niveles de estrés y desgaste profesional al punto de abandonar la profesión (de Clercq et al., 2021; Díaz, 2021).

Conclusiones

Estudiar la identidad docente es complejo, dada la multiplicidad de factores que intervienen en su surgimiento, construcción y reconstrucción. En este sentido, las implicancias de esta investigación son importantes para la formación inicial del profesorado de Educación Especial, las políticas de atracción hacia la docencia y otras iniciativas relativas al acompañamiento docente y la promoción de condiciones que permitan generar satisfacción profesional, especialmente, si se considera que las percepciones sobre la profesión docente contribuyen a explicar la identidad del profesorado durante su formación inicial. Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario observar el modelamiento de las percepciones en torno a la docencia en Educación Especial, principalmente, la visión social de la profesión, lo que conlleva la posibilidad de disuación social hacia quienes ven la docencia en Educación Especial como una opción profesional; la percepción de exigencia de la profesión, la satisfacción con la elección y las condiciones laborales del profesorado, las que son un indicador de retorno de la profesión, ya que estos factores contribuyen a explicar en gran medida los componentes motivacionales de la identidad docente en futuros docentes de Educación Especial.

Consideramos que existen limitaciones en este estudio especialmente referidas al método empleado. Entendemos que la identidad docente se construye en un proceso dialógico, dinámico e intersubjetivo que requiere una exploración que permita captar

estas propiedades, lo que podría lograrse a través de investigaciones desde un enfoque mixto. Futuras investigaciones debieran estar orientadas en tres direcciones: (a) indagar las percepciones de los futuros profesores del área respecto de componentes extrínsecos que moldean la identidad docente, entendiendo que la percepción de la profesión docente está compuesta por factores como el estatus social, el salario y las condiciones laborales. (b) explorar cuál es la visión social que se tiene respecto del profesorado de Educación Especial, dado que la forma en la que se configura la identidad del profesorado está influenciada por los significados diseminados en espacios sociales sobre qué es ser profesor y cuál es su función en la sociedad. Y (c) Elaborar y validar modelos explicativos de la identidad docente que consideren tanto factores intrínsecos, como extrínsecos que influyen en la construcción de la identidad del profesorado de Educación Especial durante su formación inicial.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, 21190754, del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de la República de Chile y patrocinada por el proyecto Fondecyt Regular 1210626.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, L.V. y A.G.; metodología, L.V.; software, L.V.; análisis de datos, L.V.; redacción del borrador original, L.V. y A.G.; redacción, revisión y edición, L.V. y A.G.; administración de proyectos, L.V.; adquisición de financiación, L.V.

Referencias

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Akpochofo, G. O. (2020). Factors Influencing Undergraduates' Choice of Teaching as a Career (Fit-Choice) in Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 121–133. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.121.133>
- Alsina, M. y Masardo, A. (2021). Mirarse al espejo: Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado. Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 183–204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>
- Arribas de Frutos, M., Gajardo, K., Reyes, A. y Vargas, P., (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 285-306. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>

- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología Introducción Un marco conceptual para la investigación. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Ávalos, B. y Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motives for entering to the careers of Pedagogy in students of first year at Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 21-33. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Billingsley, B. y Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Boveda, M. y Aronson, B. A. (2019). Special Education Preservice Teachers, Intersectional Diversity, and the Privileging of Emerging Professional Identities. *Remedial and Special Education*, 40(4), 248-260. <https://doi.org/10.1177/0741932519838621>
- Brown, S. D. (1990). *Models of career decision making*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed., pp. 395-421). Jossey-Bass.
- Burke, P. J. y Stets, J. E. (2021). *The Microsociology of Self and Identity*. In *Theoretical Sociology* (pp. 247-276). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003141372-18>
- Ceballos, N. y Saiz-Linares, A. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 247-273. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente, Carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>
- Correia, R., Louzano, P., Rivero, R., Sánchez, M. y Cona, G. (2022). Understanding Motivation towards Teaching in SerProfe UDP: A First Step to Foster Equity in Teacher Education Admission in Chile. *Education Sciences*, 12(5), 363. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12050363>
- Cutrer-Párraga, E., Hall-Kenyon, K., Ellsworth, E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E. y Beer, T. (2022) Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting?. *Teacher Development*, 26(4), 587-605. <https://10.1080/13664530.2022.2105939>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M. y Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Chu, Y. (2020). Preservice teachers learning to teach and developing teacher identity in a teacher residency. *Teaching Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1724934>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Day, C. (2018). *Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience*. In: Schutz, P., Hong, J., Cross Francis, D. (eds) *Research on Teacher Identity*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- de Clercq, M., Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2021). Profiles of Teachers' Striving and Wellbeing: Evolution and Relations With Context Factors, Retention, and Professional Engagement. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000702>
- De Guchteneire, P. (2014). *Code of Conduct and Ethical Guidelines*. UNESCO.
- Dewey, J., Sindelar, P. T., Bettini, E., Boe, E. E., Rosenberg, M. S. y Leko, C. (2017). Explaining the decline in special education teacher employment from 2005 to 2012. *Exceptional Children*, 83(3), 315-329. <https://doi.org/10.1177/0014402916684620>
- Díaz, A. (2021). ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07843. <https://doi.org/10.1590/198053147843>
- Dufraix, I., Fernández, E. y Anguita, R. (2019). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.921>
- Dugas, D. (2021). The Identity Triangle: toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Eğmir, E. y Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as an Important Predictor of Teacher Identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 25(25), 189-206. <https://doi.org/https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/166>
- Garner, J. y Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Giersch, J., Ydhag, C. y Korhonen, V. (2021). Motivations to Become a Teacher in Finland, Sweden, and the United States. *Nordic Studies in Education*, 41(1), 62-79. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2200>
- Glutsch, N. y König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494-510. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674560>
- 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.2019.06.02>
- González-Sanzana, A., Acosta-García, K., Valenzuela-Carreño, J., Miranda-Ossandon, J. y Valdenegro-Fuentes, L. (2022). Motivational and Perceptual Factors for Choosing Teaching as a Career in Chile: Sex Differences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(10), Article 10. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.11>
- González-Sanzana, A., Valenzuela-Carreño, J., Cáceres-Serrano, P. y Valdenegro-Fuentes, L. (2024). Propiedades psicométricas de la Escala de Factores que Influyen en la

- Elección de Carreras de Educación Fit-Choice en estudiantes de Pedagogía chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(1).
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Bayesian Inference in JASP: A Guide for Students*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/CKNXM>
- Granjo, M., Castro Silva, J. y Peixoto, F. (2020). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- 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(abril-junio), 87–110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. H. (2019a). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61(February), 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. (2019b). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A. y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434–447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado*, 21(1), 103–122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Lara-Subiabre, B., Henríquez Alvarado, V. y Villarroel Ojeda, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 213–223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>
- Lee, J. A., Kang, M. O. y Park, B. J. (2019). Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20(3), 467–488. <https://doi.org/10.1007/S12564-019-09579-Z/TABLES/9>
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hacker, J. (2002). *Social Cognitive Career Theory*. In S. D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (p. 560). John Wiley & Sons.
- Li, L. y Ruppert, A. (2020). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>

- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Ma, D. (2022). The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13(910747). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Madueño, M. L. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-68. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000500057>
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docente de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Mathews, H. M., Myers, A. M. y Youngs, P. A. (2022). The Role of Teacher Self-Efficacy in Special Education Teacher Candidates' Sensemaking: A Mixed-Methods Investigation. *Remedial and Special Education*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1177/07419325221101>
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A. y Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903>
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). *Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J. y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10. <https://www.researchgate.net/publication/352838438%0ALa>
- Otondo, M. y Escobar, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor de la construcción de la identidad docente curricular. *Revista Conhecimento Online*, 3, 26-41. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>
- Pérez-Gracia, E., Rodríguez, R. y Pedrajas, A. (2022). Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I1.13211>
- Pinto-Santos, A. R., Cortés-Peña, O. y Santos-Pinto, Y. A. (2022). Análisis perceptual de la identidad profesional docente en estudiantes de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 23-40. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I1.9670>
- Prabjandee, D. (2019). Becoming english teachers in thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1277-1294. <https://www.iier.org.au/iier29/prabjandee2.pdf>
- Richardson, P. W. y Watt, H. M. G. (2018). *Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective*. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 37-48). Springer International Publishing. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-93836-3_4

- Richter, E., Brunner, M. y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Robinson Seisdedos, M. S., Tejada Fernández, J. y Blanch Gelabert, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31–48. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Sevilla, P. y Madero, C. (2023). Factores que Influyen en la Elección de la Carrera Docente en Escuelas Secundarias Técnico-Profesionales Chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>
- Seyri, H. y Nazari, M. (2022). From practicum to the second year of teaching: examining novice teacher identity reconstruction. *Cambridge Journal of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2069227>
- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V. y Vicente Díaz-Esteve, J. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de Educación? *Ciencia y Educación*, 4(1), 47–69. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp47-69>
- Skott, J. (2019). Changing experiences of being, becoming, and belonging: teachers' professional identity revisited. *ZDM - Mathematics Education*, 51(3), 469–480. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1008-3>
- Stark, K. y Koslouski, J. (2021). The Emotional Job Demands of Special Education: A Qualitative Study of Alternatively Certified Novices' Emotional Induction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44(1), 60–77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>
- Stark, K., Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N., Huggins-Manley, C., Binkert, G. y Shaheen, T. (2022). Measuring Special Educators' Working Conditions: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, 074193252210790. <https://doi.org/10.1177/07419325221079015>
- Valdenegro-Fuentes, L. y González-Sanzana, A. (2022). Propiedades psicométricas de la Escala de Medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0036, 209-226. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. y Zaman, M. (2005). A Dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2122-7>
- Vanegas, C. y Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

