

# Las Trayectorias de Aprendizaje en la Vocación Social de Futuros Maestros y Maestras

## Learning Trajectories in the Social Vocation of Future Teachers

Beatriz Ortega Ruipérez <sup>\*</sup>,<sup>1</sup>, José Miguel Correa Gorospe <sup>2</sup> y Estibaliz Aberasturi-Apraiz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Rey Juan Carlos, España

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

### DESCRIPTORES:

Educación infantil  
Educación primaria  
Vocación docente  
Equidad  
Trayectorias de aprendizaje

### RESUMEN:

El objetivo es conocer la influencia de las trayectorias de aprendizaje de los futuros docentes de infantil y primaria en sus perspectivas de mejora social, conociendo si existen perfiles diferenciados por etapa. Se elige un método cualitativo para que reflexionen sobre sus trayectorias de aprendizaje contadas con cartografías y el visionado de películas que muestran a profesores que trabajan para la equidad, y la posterior puesta en común y reflexión grupal que permita responder al objetivo. Los resultados muestran que las experiencias previas influyen en la vocación docente, especialmente antiguos profesores y el contacto previo con niños y niñas, con diferencias entre infantil y primaria, según si el contacto previo ha sido por cuidado de familiares pequeños o como profesores particulares o monitores, respectivamente. Respecto a la equidad, destacan el formar buenos ciudadanos, concienciando sobre una sociedad diversa en infantil, y abordando situaciones de desigualdad con una educación personalizada en primaria. Así, se concluye que las experiencias vividas en sus trayectorias de aprendizaje influyen en la percepción de mejora social que pueden conseguir desde estas etapas. Por último, se propone un perfil común de los futuros docentes de infantil y primaria, y también un perfil específico para cada etapa.

### KEYWORDS:

Early childhood education  
Primary education  
Teaching vocation  
Equity  
Learning trajectories

### ABSTRACT:

The objective is to know the influence of the learning trajectories of future pre-school and primary school teachers in their perspectives of social improvement, knowing if there are differentiated profiles by stage. A qualitative method is chosen for them to reflect on their learning trajectories told with cartographies and the viewing of films showing teachers working for equity, and the subsequent sharing and group reflection that allows responding to the objective. The results show that previous experiences influence the teaching vocation, especially former teachers and previous contact with children, with differences between infant and primary school, depending on whether the previous contact has been for taking care of small family members or as private teachers or monitors, respectively. With respect to equity, they emphasize forming good citizens, raising awareness of a diverse society in infants, and addressing situations of inequality with personalized education in primary school. Thus, it is concluded that the experiences lived in their learning trajectories influence the perception of social improvement that they can achieve from these stages. Finally, we propose a common profile for future early childhood and primary school teachers, as well as a specific profile for each stage.

### CÓMO CITAR:

Ortega Ruipérez, B., Correa Gorospe, J. M. y Aberasturi-Apraiz, E. (2024). Las trayectorias de aprendizaje en la vocación social de futuros maestros y maestras. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 87-106.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.005>

## 1. Introducción

La escuela desempeña un rol social indudable, por una parte, para formar buenos ciudadanos que sepan desempeñarse en la sociedad (Contreras, 2004) y, por otra parte, para poder abordar situaciones de desigualdad y discriminación promoviendo la equidad (Fernández-Pavlovich, 2019). Para promover la igualdad de oportunidades, necesitamos una visión sistémica del sistema educativo, abordando temas como el analfabetismo, la complementariedad entre educación de niños y adultos, la formación docente y el modelo pedagógico, o la repetición escolar (UNESCO, 2020). Evitar la exclusión social dada por la desigualdad de origen, implica un sistema educativo que se base en la promoción e inclusión social (Marrero-Acosta et al., 2022).

En la actualidad, las políticas educativas que se plantean no favorecen la equidad. En Europa, la segregación académica aumenta la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento, con gran impacto en alumnos de origen socioeconómico bajo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020). En el caso de España, lleva tiempo apostándose por la privatización de la educación (Rodríguez-Martínez et al., 2022), generando mayor desigualdad en el acceso a recursos según el tipo de escuela, por ejemplo, con recursos tecnológicos. En Latinoamérica, la situación es similar, y aunque ha sido poco estudiada (Murillo, 2016), las políticas educativas públicas de países como Argentina, Perú, Chile o Brasil no parecen favorecer la justicia social (Rodríguez-Martínez et al., 2020).

En este punto, cabe destacar que los docentes parten de una vocación y un alto interés por actividades sociales orientadas al cambio educativo (Rodrigo-Moriche et al., 2022). Los estudiantes de magisterio tienen una imagen de los profesores como modelos de conducta, y entre sus motivaciones para convertirse en profesores se encuentra un deseo altruista de crear un mundo mejor (Bergmark et al., 2018). Sin embargo, la formación docente en equidad se vuelve fundamental, para que puedan abordar de forma adecuada las desigualdades. Actualmente, en la formación inicial, los programas universitarios se reducen a materias concretas, como la asignatura de educación intercultural, para trabajar estrategias para la equidad (Chamseddine, 2020).

Para afrontar esta situación, debemos profundizar en las necesidades formativas iniciales de los docentes, y para ello es importante partir de las motivaciones y expectativas con las que llegan a esta etapa de sus vidas. Las investigaciones que estudian las motivaciones para ingresar a la formación docente suelen trabajar con una metodología cuantitativa (García-Poyato et al., 2018). En estos casos, destaca la escala estandarizada FIT-Choice (Watt y Richardson, 2008) y su validación al castellano (Gratacós y López-Jurado, 2016). Sin embargo, no existen tantas investigaciones sobre las motivaciones desde otras perspectivas, cualitativa o postcualitativa, que permitan incluir otro punto de vista. La importancia de la profesión docente para el bienestar de las sociedades reclama la necesidad de investigar desde diversos enfoques metodológicos (Fray y Gore, 2018).

### Revisión de la literatura

La elección de profesiones educativas se viene estudiando habitualmente a través de motivaciones vocacionales, ya que suele asociarse con la búsqueda de la realización personal a través de trabajos asistenciales (Manuel y Hughes, 2006; Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). Cuando se pregunta a los estudiantes de educación por su percepción acerca del prestigio social de la profesión, son conscientes de que está minusvalorado (Rosano et al., 2022). Así pues, si descartamos que una motivación sea

el prestigio social, como ocurre en países como Finlandia o Corea (Martínez y Villardón, 2018), resulta de interés estudiar las motivaciones que llevan a elegir esta profesión.

Para el estudio de las motivaciones que llevan a elegir la carrera docente, éstas se suelen agrupar principalmente en tres tipos: intrínsecas, altruistas y extrínsecas, destacando especialmente las dos primeras (Fray y Gore, 2018). Mientras que las motivaciones intrínsecas se refieren al interés por enseñar, disfrutar enseñando, y la satisfacción del trabajo; las motivaciones altruistas están relacionadas con la visión de enseñar como un trabajo socialmente valioso e importante, querer contribuir a la sociedad, y ayudar a niños y adolescentes (Heinz, 2015). En este punto, cabe destacar cómo los maestros ven en la docencia una profesión de utilidad social (Moss, 2020), una oportunidad de trabajar con los jóvenes como parte del proyecto social más amplio de la educación, como una misión social para marcar una diferencia en las vidas de sus alumnos (Manuel y Hughes, 2006). Especialmente, se ha visto una gran motivación de los profesores de educación infantil para mejorar la equidad social (Suryani, 2020), pudiendo ser relevante, en este punto, conocer si existen diferencias entre las motivaciones de los profesores de las distintas etapas educativas iniciales, principalmente de los maestros de infantil y primaria.

Esas motivaciones pueden estar originadas por su percepción sobre su capacidad de enseñar, posibles influencias familiares, el impacto de factores socioculturales y sus experiencias previas de enseñanza y aprendizaje (Aguilar et al., 2024; Heinz, 2015). En el estudio llevado a cabo por Bilim (2014), los dos últimos resultan ser los más influyentes para elegir la profesión docente, siendo, en primer lugar, la mejora de la equidad social y, en segundo lugar, las experiencias previas. En este punto, estudiar la relación que existe entre ambas motivaciones puede ayudarnos a problematizar cómo las experiencias previas influyen en las motivaciones sociales de la vocación docente.

A menudo se ha estudiado la gran influencia que han tenido sus profesores durante su etapa de aprendices en la elección de la carrera docente (Moss, 2020). Por ejemplo, en el estudio realizado por Manuel y Hughes (2006), casi tres de cada cuatro encuestados afirmaron que habían tenido algún mentor o profesor que había influido en su decisión de ser profesor. Así, se ha observado que la historia personal y profesional de los docentes, su formación, y cuestiones de liderazgo y cultura escolar son las influencias mediadoras más fuertes hacia la eficacia y una identidad docente estable (Flores y Day, 2006).

Para entender adecuadamente las motivaciones relacionadas con sus experiencias previas, el desarrollo profesional docente ya se ha empezado a estudiar a través de las trayectorias de aprendizaje, que permitan ayudar a explorar su posicionamiento social y cultural en la educación. Para ello se utilizan distintos enfoques, ya sea un enfoque fenomenológico (Rivas, 2020), utilizando entrevistas individuales (Bergey, 2021), empleando entrevistas grupales (Britos et al., 2019), o a través de grupos focales (Díaz y Zeballos, 2017),

En estos estudios, en relación con el rol social se ha visto que, gracias a sus trayectorias de aprendizaje, se asumen como actores generadores de cambios sociales (Rivas, 2020), quieren hacer una contribución social (Bergey, 2021), y sienten inquietud por la situación social de los alumnos (Britos et al., 2019). Sus experiencias previas les ayudan a construir su identidad docente como “docente ideal”, considerando sus vivencias agradables como modelos identificatorios y las desagradables como modelos negativos (Díaz y Zeballos, 2017). La compensación por experiencias injustas y humillantes

durante su niñez es, de hecho, una causa importante de elección en estudiantes excelentes (Kass y Miller, 2018).

Un enfoque que ha resultado muy válido para explorar las trayectorias de aprendizaje de los docentes son los estudios autobiográficos narrativos, que favorecen una reflexividad relevante para el aprendizaje a lo largo de la vida, para darse a sí mismos una coherencia y una identidad (Bolívar, 2014). Las trayectorias de aprendizaje de aprendizaje implican a los participantes desde una perspectiva inclusiva de la investigación, que permite investigar con, y no investigar sobre, dándole una posición de portador de conocimiento, y no de objeto-sujeto (Sancho-Gil, 2023). En este caso, se ha estudiado la trayectoria docente a través de herramientas como microrrelatos (Carrasco et al., 2022) y cartografías (Aberasturi-Apraiz et al., 2020).

Además, en ocasiones se complementan varias técnicas para conseguir una información más completa sobre la trayectoria de aprendizaje, por ejemplo, incluyendo cartografías, narraciones y conversaciones (Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2019; Hernández-Hernández y Correa Gorospe, 2024). Ya que como Correa-Gorospe y Hernández-Hernández (2024) sugieren “desde la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje, los aprendizajes significativos se producen a través de espacios y tiempos diversos y a partir de un sujeto que encarna, interpreta y anuda diferentes entornos sociales más allá del aula” (p. 42). Cabe destacar la interacción tan significativa que se produce en las conversaciones entre docentes que explican sus propias cartografías, ya que la puesta en común de sus trayectorias de aprendizaje permite escuchar y compartir, pero también implica resistencia, vulnerabilidad e interdependencia (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2024).

El objetivo de este estudio es conocer cómo las trayectorias de aprendizaje de maestros en formación influyen en su vocación social con perspectivas de mejora social a través de la equidad. Además, se pretende comprobar si existen perfiles diferentes entre los futuros maestros de infantil y primaria.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

Se ha adoptado un enfoque cualitativo para poder abordar el análisis de resultados desde una perspectiva inclusiva, que refleje toda la información relevante obtenida a través de la reflexión grupal y puesta en común de sus trayectorias de aprendizaje.

### *Participantes*

El número total de participantes ha sido de 116 estudiantes, de los cuales 60 cursan el Grado de educación infantil y 56 cursan el Grado de educación primaria. La distribución de los grupos ha sido de entre cuatro y seis alumnos por grupo, obteniendo 10 grupos en educación infantil y 10 grupos en educación primaria. La distribución de los grupos ha sido libre para la elección de los estudiantes.

### *Instrumentos de obtención de información*

Como instrumento principal de obtención de información, hemos recopilado por escrito las conclusiones a las que ha llegado el conjunto de la clase, como cierre de las actividades que se han llevado a cabo en dos días de clase. La docente encargada de la actividad ha guiado el debate final para poder extraer las conclusiones sobre las reflexiones de todos los grupos, anotando toda la información relevante, que se ha

utilizado como instrumento principal de obtención de información. Para llegar bien preparados al debate final, cada grupo ha elaborado planes de escritura colaborativa a partir de un proceso de reflexión conjunto, y ha nombrado a un portavoz para la puesta en común con el resto de la clase.

Estos documentos de los grupos servirán como instrumentos de apoyo de recogida de información, para completar el análisis de las conclusiones de la clase. Por tanto, se han recogido los documentos anónimos de escritura colaborativa elaborados por los grupos en cada clase. El primer día se ha trabajado sobre las trayectorias de aprendizaje, y el segundo día se ha trabajado sobre la equidad, por lo que se han obtenido documentos independientes de conclusiones para cada tema de investigación.

### *Trabajo de campo y análisis de datos*

El trabajo de campo cuenta con la aprobación del Comité de ética de la universidad y ha consistido en una intervención de dos sesiones de dos horas cada una, y trabajo individual fuera del aula, para realizar todas las actividades relativas a la producción y reflexión sobre sus trayectorias y su vocación docente desde una perspectiva social. Para ello, se han utilizado las primeras sesiones de la asignatura Educación, Cultura y Sociedad, como forma de introducir el gran valor social que tienen los docentes en la educación.

La propuesta se inicia con la clase previa al trabajo en el aula, con una introducción en la que se debate sobre la función social de la escuela, y la responsabilidad docente para conseguir la equidad social. A continuación, se les pide que recuerden situaciones de injusticia o desigualdad que se hayan dado durante su vida (especialmente en ámbito educativo), que recuerden profesores que les hayan afectado, que hayan tenido a lo largo de la vida que promovieran la equidad y justicia social, y que recuerden momentos en los que se hayan planteado ser profesores para iniciar una mejora o transformación social, pudiendo ser una reflexión general o concreta sobre un caso particular.

Como tarea para la clase de trabajo en el aula, se les propone que realicen una cartografía física (no digital) sobre esos recuerdos, con un formato totalmente abierto y libre, según su interpretación de todos esos recuerdos, que transmita de dónde viene su vocación docente acompañada de una explicación narrativa.

Cuando hablamos de cartografía, más allá de la geografía, nos referimos a la posibilidad de utilizar estrategias de recogida de información que permita mostrar múltiples capas y relaciones. En este sentido, compartimos con Carrasco et al (2023) que las cartografías no son sólo un método visual de evocación, son un espacio de pensamiento donde el cuerpo, la materia, los textos, las situaciones, conexiones de ideas y formas de hacer están reunidas. Una forma de observar en relación las múltiples capas de la representación gráfica.

El esquema que se ha seguido en las clases es el siguiente:

Primera clase:

1. Puesta en común de las cartografías en grupos de 4-6 estudiantes (figura 1).
2. Creación por grupos de un plan de escritura colaborativa de las trayectorias de aprendizaje.
3. Puesta en común de los planes de escritura colaborativa ante los demás grupos.
4. Conclusiones de aspectos comunes en la puesta en común, guiadas por la docente.

5. Elección de películas sobre docentes que inspiran. Cada integrante de cada grupo elegirá una de las 6 películas propuestas, para comentarla en la próxima clase:
  - a. Katmandú, un espejo en el cielo (Bollaín, 2011)
  - b. Los chicos del coro (Barratier, 2004)
  - c. Mala hierba (Kheiron, 2018)
  - d. El último vagón (Contreras, 2023)
  - e. El Maestro. Nunca es tarde para aprender (Capiotti, 2014)
  - f. Más allá de la pizarra (Bleckner, 2011)

Entre clases

6. Visionado de la película elegida por cada uno y respuesta a unas preguntas de reflexión concretas para cada película.

Segunda clase:

7. Debate en grupos sobre cómo el profesor promueve la equidad a partir de las preguntas de cada película. Reflexión conjunta sobre cómo ellos podrían trabajar la equidad en su aula, como profesores de infantil o primaria, según el caso.
8. Creación por grupos de un plan de acción colaborativo para promover la equidad.
9. Puesta en común de los planes de acción colaborativos ante los demás grupos.
10. Debate final y conclusiones con toda la clase y cierre de la actividad.
11. Conclusiones sobre el tema de la función social de la escuela y la necesidad de educar en equidad en educación. Se trata de responder a la pregunta *¿Qué tipo de profesores demanda la educación actual y por qué?* como forma de introducción motivadora a la asignatura.

**Figura 1**

*Cartografías de un grupo de estudiantes del grado educación infantil. Fuente: elaboración propia*



El análisis de la propuesta para conocer la vocación social a través de sus trayectorias de aprendizaje se ha basado en los documentos de recopilación de ideas que presentan

los grupos en el plan de escritura colaborativa. Por otra parte, se han analizado las conclusiones obtenidas sobre cómo trabajar la equidad a partir de los planes de acción elaborados de manera colaborativa, cuyos documentos han servido de apoyo para completar el análisis. Por último, se han utilizado los mismos datos para abordar las diferencias entre profesores de educación infantil y primaria.

### 3. Resultados

Para abordar correctamente el objetivo de investigación, conocer cómo las trayectorias de aprendizaje de maestros en formación influyen en su vocación social con perspectivas de mejora social, el apartado se ha dividido en tres grandes epígrafes. Por una parte, se analizan las motivaciones que, durante su trayectoria de aprendizaje, han dado lugar a su vocación docente. Estas motivaciones han sido exploradas por los propios maestros en formación a través de la representación de su trayectoria de aprendizaje en una cartografía. Por otra parte, se exponen las reflexiones conjuntas sobre por qué es importante trabajar la equidad para lograr una mejora social y cómo podrían hacerlo en su aula. Las reflexiones se han realizado tras la puesta en común de cómo las diferentes películas trabajan la equidad.

Es importante destacar que será en el apartado Discusión donde se relacionan los principales resultados, a través de la interpretación de estos, para responder adecuadamente al objetivo de investigación sobre cómo las trayectorias de aprendizaje influyen en su vocación social con perspectivas de mejora social.

#### ***3.1. Influencia de las trayectorias de aprendizaje en la vocación social de los futuros docentes***

La realización de las cartografías les ha permitido reflexionar de forma individual sobre sus experiencias previas. La representación de estas experiencias les ha ayudado a expresar una trayectoria personal de aprendizaje, orientada a mostrar por qué quieren ser docentes. En las Figuras 2 y 3 se muestran ejemplos de estas cartografías en Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente, que ofrecen diferentes enfoques para expresar su trayectoria de aprendizaje.

Figura 2

*Ejemplo de cartografía en Educación Infantil*



En la cartografía escogida como ejemplo en Educación Infantil (figura 2) se puede comprobar cómo todas sus experiencias previas se han incluido como partes de un todo a través de globos. Según explicó la persona que creó esta cartografía, cada globo representa una experiencia, una idea, una persona influyente etc. Vemos cómo estos globos salen desde el centro educativo en el que estudió esta persona. En algunos de estos globos aparecen conceptos como amor, confianza o unión, ya que para esta persona son aspectos muy importantes en la etapa de infantil. Además, vemos que en otros globos aparecen ilustraciones, como el globo verde que muestra una imagen de un niño jugando a ser profesor con sus peluches, o en el globo azul de la parte inferior que muestra la importancia de las relaciones en educación infantil.

**Figura 3**

*Ejemplo de cartografía en Educación Primaria*



En la cartografía que se muestra como ejemplo en Educación Primaria (Figura 3), el formato adoptado ha sido diferente al anterior, puesto que las imágenes están relacionadas entre sí como una secuencia. Según cuenta la persona que ha creado esta cartografía para mostrar su trayectoria, su cartografía tiene un inicio y un final. Empieza mostrando una imagen de una escuela y una clase, representando que dichas experiencias ya le empezaron a motivar. La siguiente imagen, bastante repetida en las cartografías, aparece una niña jugando a ser profesora con sus peluches. Después muestra cómo tener un hermano pequeño también le marcó como experiencia que le ha llevado a elegir la profesión docente. La quinta imagen representa su etapa en educación primaria, ya que, según explicó, fue la etapa donde mejores vivencias ha tenido y donde hizo amigos que aún conserva. Por último, en la parte derecha de la cartografía, se muestra de abajo hacia arriba su trayectoria hasta la actualidad, e incluso su futuro. Se puede ver su experiencia impartiendo clases particulares durante bachillerato, y después la oportunidad que tuvo de asistir al aula de una amiga de la familia para comprobar su vocación docente.

Muchas de las experiencias que se pueden ver en estos dos ejemplos de cartografías son comunes, como se puede comprobar en las elaboraciones grupales que realizaron después de poner en común sus cartografías en grupos. En los Cuadros 1 y 2 se incluyen citas extraídas con lo más significativo de estas elaboraciones, tanto de infantil (Cuadro 1) como de primaria (Cuadro 2). Para poder referirnos a las citas durante el análisis de los resultados, las citas de cada grupo están identificadas con una almohadilla seguida del número del grupo. En el análisis se hará referencia también al cuadro que

corresponde cada cita, ya que, en ambos casos, infantil y primaria, están numerados del uno al diez.

### Cuadro 1

#### *Reflexiones sobre las trayectorias de aprendizaje en educación infantil. Fuente: elaboración propia*

*“Todos hemos vivido dificultades con los estudios. (...) Hemos tenido un ejemplo a seguir desde infantil y eso nos ha despertado la vocación e ilusión necesarias para llegar a nuestra meta que es ser docentes. (...) Nos parece de gran importancia el empujón que nos ha dado saber que la sociedad necesita un cambio radical.” #1*

*“Todos hemos tenido algún profesor que nos ha marcado durante nuestra vida académica y nos ha enseñado cómo queremos ser profesores. (...) La educación es nuestro objetivo compartido para aportar socialmente y ejercer una profesión que vemos en nuestros referentes.” #2*

*“Siempre hemos tenido la educación cerca de nosotros, hemos sido influenciados por docentes, ya sea en la familia o en nuestro círculo de amigos y conocidos. Todos ellos nos han hecho ver que la educación es mucho más que enseñar: es respetar, cuidar y querer.” #3*

*“Todos hemos tenido un profesor o referente en el ámbito educativo. (...) Así, todos elegimos introducimos en experiencias relacionadas con la docencia o los niños en general. Todo este recorrido ha incrementado cada vez más nuestra vocación. (...) Nuestras experiencias como alumnos, nuestra vocación, el amor por los niños y la profesión, y el deseo de que la educación algún día sea realmente justa, igualitaria, libre y tenga el valor que merece nos ha traído a esta carrera.” #4*

*“La mayoría hemos tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con algún tipo de diversidad funcional o intelectual, y esto ha repercutido positivamente en nuestra experiencia. (...) Todos hemos buscado siempre la oportunidad de trabajar realizando labores relacionadas: canguros, clases particulares, etc. (...) Todos jugábamos de pequeñas a ser profesora, utilizando peluches o nuestro primos y primas pequeños.” #5*

*“Tras compartir nuestras historias hemos podido comprobar que todos queremos entregar nuestro corazón a los niños y hacer que ellos nos admiren como nosotros admirábamos a los profesores que recordamos. (...) Estuvimos dudando entre varias carreras, y nos decidimos por la enseñanza por el apoyo de nuestras familias, ya que algunos amigos criticaban el valor de la profesión.” #6*

*“Nos han marcado a todos diversos profesores. (...) Todos hemos tenido carácter protector hacia los niños/as durante nuestra vida. (...) Todos nos dimos cuenta de que queríamos ser profesores con una experiencia con niños pequeños.” #7*

*“Nuestra vocación nace con referentes inspiradores, sobre todo profesores/as que nos han marcado en nuestra etapa escolar. También por el amor a los niños y por las experiencias que hemos tenido. (...) Todas tenemos ganas de transformar la realidad inculcando valores como la igualdad y la empatía, ya que creemos en la importancia de una buena educación durante los primeros años de escolarización.” #8*

*“Los profesores de infantil fueron los que más nos han marcado, porque nos ayudaron a establecer relaciones que han llegado hasta hoy en día, y nos trataron con amor y cariño, lo que nos motivó a demostrarles ese amor a otros. (...) Las experiencias que vivimos en la etapa de infantil son las que recordamos con más cariño, como la excursión a la granja escuela, y en las que disfrutamos con nuestros amigos. (...) Queremos ser esos profesores que, con los años, los niños recuerdan y les motivan a seguir sus sueños.” #9*

*“Lo que compartimos en nuestras reflexiones es la importancia de nuestra experiencia en el colegio, los profesores, compañeros, etc. (...) Nuestro crecimiento personal nos ha llevado a tener ganas de enseñar, vocación y amor hacia los alumnos que tendremos.” #10*

## Cuadro 2

### Reflexiones sobre las trayectorias de aprendizaje en educación primaria. Fuente: elaboración propia

“Lo que ha unido nuestras motivaciones es nuestra pasión por educar a los niños y la relación que tenemos con el ocio y tiempo libre ligado a campamentos. (...) Querer ayudar a las personas y educar a los niños en valores, es lo que consideramos que tiene más peso en la decisión de querer dedicarnos a la enseñanza. (...) Lo que nos ha llamado la atención de nuestras cartografías es la evolución del pensamiento que se tiene desde pequeño hasta ahora y las decisiones que tomamos en relación a los referentes que vamos teniendo.” #1

“Lo que nos ha llevado a elegir esta carrera ha sido un profesor, más concretamente, durante primaria. (...) Todos hemos hecho extraescolares, y la motivación de nuestros profesores y entrenadores nos ha influido positivamente. (...) Las experiencias que hemos tenido en trabajos con niños nos han aportado muy buenas sensaciones. (...) Queremos vivir, aunque sea desde otro punto de vista, de nuevo esa etapa educativa que disfrutamos tanto.” #2

“Todos tenemos un antiguo profesor que es el que nos ha hecho tener la vocación por la educación. (...) Todos jugábamos desde pequeños a ser profesores con peluches o familiares. (...) Compartimos el amor por la educación y por ayudar al crecimiento, y queremos fomentar el amor en el aprendizaje.” #3

“Hemos estado de acuerdo en que todos hemos tenido un referente, en la mayoría de los casos un profesor que hemos tenido en nuestra etapa académica, que nos ha servido para tomar la decisión de llegar hasta aquí. (...) Tenemos en común que alguna vez en nuestra vida hemos actuado como profesores, con cosas como, por ejemplo, ayudar a tus primos pequeños con las tareas de clase. Además, algunos hemos trabajado como profesor particular. (...) Podemos inculcar valores muy útiles y aplicables, a través del trabajo en equipo, y con ello llegar a una mayor empatía, respeto, cooperación...” #4

“Desde pequeños hemos tenido interés por la profesión gracias a profesores tanto buenos como malos, los buenos sirviendo de modelos a seguir y malos mostrando cómo no queremos ser. (...) Queremos ayudar a alumnos con dificultades en los estudios, ya que nos sentimos identificados y queremos servirles de modelo a seguir.” #5

“Tuvimos buenos profesores que nos han marcado. (...) Hemos tratado con niños y nos gusta lo que nos transmiten. (...) Queremos que no se repitan los errores que cometieron los profesores con nosotros. (...) Queremos transmitir unos buenos valores y una buena educación para dejar huella en ellos.” #6

“Todos hemos tenidos experiencias y situaciones en el colegio que nos ha hecho sentir nuestro colegio como un segundo hogar. (...) Cada uno hemos tenido un profesor que se ha llegado a convertir en un referente y un modelo a seguir para motivarnos a estudiar esta carrera y darnos ese empujón para parecernos a ellos.” #7

“Hemos llegado a la conclusión de que tener un buen referente desde pequeño, ya sea profesor o familiar, es muy importante a nivel académico, pero también en otros ámbitos como el personal. (...) Nos han motivado algunos profesores que nos han marcado, que nos han transmitido valores durante nuestra infancia y adolescencia que nos han ido formando como personas, como el compromiso o la confianza.” #8

“Creemos que tiene mucho peso tener a un docente como referente, ya que pensamos que la inspiración y la motivación que eso te da, te ayuda a visualizar tu futuro y la manera en la que te gustaría enseñar. (...) Nos decidimos por dedicarnos a enseñar a otros porque es muy satisfactorio, a pesar de tener dudas después de la evau por la percepción que tenían nuestros amigos de que magisterio es pinta y colorea.” #9

“Después de haber trabajado con niños hemos descubierto que era nuestra verdadera vocación. (...) Todos hemos tenido personas que nos han enseñado o marcado. (...) Creemos que la educación es la mayor herramienta para construir futuras generaciones y por eso queremos ser parte de ello.” #10

En primer lugar, se puede extraer que los estudiantes mencionan que la profesión está minusvalorada, tanto en infantil (Cuadro 1 #6) como en primaria (Cuadro 2 #9). Por lo que en algunos casos cabe destacar el apoyo familiar para decantar la elección a esta profesión (Cuadro 1 #3, #6).

Respecto a las motivaciones intrínsecas, se menciona el disfrutar enseñando y la satisfacción del trabajo. Esto se ve especialmente en educación infantil, donde se menciona a menudo la importancia de cuidar y querer como parte de su satisfacción (Cuadro 1 #3, #9, #10), aunque también se encuentra entre las reflexiones de los futuros profesores de primaria (Cuadro 2 #3, #9). También cabe destacar que tanto los futuros profesores de infantil como de primaria mencionan el querer ayudar a niños con dificultades (Cuadro 1 #5; Cuadro 2 #5).

Por otro lado, respecto a las motivaciones altruistas, los estudiantes destacan que pueden participar en el cambio que necesita la sociedad en relación con la importancia de la educación durante los primeros años (Cuadro 1 #1, #2, #4, #8; Cuadro 2 #6, #10). Como vemos, tanto en infantil como en primaria, mencionan el poder marcar una diferencia en la vida de sus alumnos (Cuadro 1 #5, #6, #9, #10; Cuadro 2 #1, #3, #6), y el poder contribuir a mejorar la equidad social (Cuadro 1 #1, #2, #4, #8; Cuadro 2 #1, #4, #10).

Si nos centramos ahora en el origen de estas motivaciones, se observa que en su vocación destaca las experiencias previas han tenido, siendo la influencia de antiguos profesores la más citada para la elección de la carrera docente (Cuadro 1 #1, #2, #3, #4, #7, #8, #9; Cuadro 2 #2, #3, #4, #5, #6, #7, #8, #9). En este sentido, los futuros profesores de educación primaria dicen haber estado influidos por profesores que consideran referentes, pero también por los profesores desagradables que les han permitido construir modelos negativos de lo que quieren evitar cuando sean profesores (Cuadro 2 #5, #6).

Por último, respecto a la construcción de su trayectoria como docentes, aunque estén empezando su carrera como estudiantes de educación infantil y primaria, muchos de ellos han tenido experiencias previas con niños, ya sea cuidando a su primos o familiares pequeños, especialmente en el caso de infantil (Cuadro 1 #5, #7, #8), o como profesores particulares o en actividades de ocio y tiempo libre, especialmente en el caso de primaria (Cuadro 2 #1, #2, #4, #6, #10). Así, en base a la puesta en común de las elaboraciones, se aprecia claramente cómo la trayectoria personal y profesional de estos estudiantes han resultado ser influencias de peso hacia la identidad que quieren formar como docentes.

En segundo lugar, se analizan si las motivaciones de quienes estudian educación infantil y quienes estudian educación primaria permiten elaborar diferentes perfiles. Se han podido observar que estas diferencias no son muy acusadas, destacando quizá que el tipo de experiencias previas de cada uno parece reflejarse en la toma de decisiones sobre a qué etapa educativa querían dedicarse. Como se ha visto en el párrafo anterior, quienes han elegido la etapa de infantil han tenido más experiencias de cuidado de familiares pequeños, mientras que quienes han elegido la etapa de primaria han tenido más experiencias como profesores particulares o monitores de ocio y tiempo libre.

### ***3.2. Perspectivas de mejora social a través del trabajo de la equidad en el aula***

En los mismos grupos de trabajo que realizaron las elaboraciones grupales sobre los aspectos comunes de sus trayectorias docentes, se les ha pedido que reflexionen sobre por qué es importante trabajar la equidad para lograr una mejora social y cómo podrían

hacerlo en su aula. Las reflexiones se han realizado tras la puesta en común de cómo las diferentes películas que ha visto cada uno trabajan la equidad. A continuación, se exponen citas de la información más relevante para responder a las preguntas, que se han recogido en las elaboraciones grupales de estudiantes de educación infantil (Cuadro 3) y primaria (Cuadro 4). Tras esto, se aporta un análisis de los resultados de ambos cuadros que permite responder a las preguntas sobre por qué y cómo trabajarían la equidad.

### Cuadro 3

#### *Reflexiones sobre trabajar la equidad en educación infantil. Fuente: elaboración propia*

*La equidad es importante para crear conciencia social, debido a que cada niño tiene unas necesidades específicas y vive en un entorno y contexto distintos. Sabiendo que se puede generar un ambiente agradable y cómodo para ellos, lo podemos conseguir creando esta conciencia social a través de una buena convivencia.” #1*

*“Durante los primeros años de vida los niños forman su comprensión del mundo y sus valores. Así conseguimos el respeto y la justicia para que todos aprendan a convivir en una sociedad con diversidad. Podemos conseguirlo con actividades que impliquen interactuar entre ellos, que se conozcan y creen vínculos, fomentando la empatía.” #2*

*“La equidad promueve la igualdad de oportunidades, reduciendo las desigualdades y la discriminación. Por eso, se puede trabajar atendiendo a las necesidades de los alumnos y a la diversidad de circunstancias en su entorno familiar.” #3*

*“Dentro del aula, los niños tienen que ser conscientes de que no todos parten de la misma situación, y así llegar a una misma meta con las mismas oportunidades. Lo podemos conseguir trabajando en clase las diferentes circunstancias de cada uno y que se ayuden entre todos para conseguir solventar sus problemas.” #4*

*“Es una edad perfecta para introducir la equidad, ya que es una época en la que los niños no cuentan con los prejuicios que se nos inculcan al crecer. En un aula de infantil podemos conseguir equidad evitando nosotros mismos rasgos de segregación y educando siempre desde el respeto hacia los demás.” #5*

*“Es muy importante trabajar la equidad desde una edad temprana porque, de esta forma, contribuyen a interiorizar ese valor, y así reducir las desigualdades. También que interioricen que con diferentes recursos, se puede llegar a lo mismo.” #6*

*“Debemos escuchar a los niños, empatizar con ellos para comprender su situación y actuar en función de cada problema que se nos pueda presentar. Es importante tratar la equidad porque todo el mundo tiene derecho a la educación y al cumplimiento de los derechos éticos y morales.” #7*

*“Debemos trabajar la equidad porque todos los niños deben crecer y desarrollarse en una sociedad segura, con igualdad de derechos y oportunidades. Esto podemos conseguirlo si colaboramos con el entorno familiar.” #8*

*“Trabajar la equidad en esta etapa es muy importante dado que influye en el estado anímico de los niños, intentaremos aportar una educación lo más equitativa posible, partiendo de una evaluación de las situaciones de las familias para ayudarlos.” #9*

*“Es importante para garantizar que todos los niños puedan desarrollarse y convivir en sociedad, y que ellos mismos entiendan que lo pueden conseguir independientemente de sus condiciones.” #10*

#### Cuadro 4

##### *Reflexiones sobre trabajar la equidad en educación primaria. Fuente: elaboración propia*

*“La educación consiste en dar llaves a los niños para salir de la ignorancia, y para ello trabajaríamos con adaptaciones, según las necesidades educativas de cada niño.” #1*

*“Una correcta enseñanza desde la equidad se basa en la inclusión, es así como se buscará llevar a cabo actividades incluyendo y adaptando la participación a todo el mundo.” #2*

*“Educar en equidad garantiza que todos los alumnos tengan acceso a oportunidades educativas, lo fomenta la igualdad de oportunidades y promueve la diversidad.” #3*

*“Es importante que la equidad se trabaje desde educación primaria porque es una etapa de gran importancia para el niño/a y donde construyen muchos valores y se asimilan. Conseguimos la equidad atendiendo a las necesidades de cada alumno.” #4*

*“Trabajamos la equidad fomentando la igualdad de oportunidades entre los alumnos, con el fin de que todos tengan el máximo posible y las mismas herramientas para crear el futuro que ellos quieran.” #5*

*“Es importante porque todos los alumnos son diferentes, pero no por ello deben tener menos oportunidades de esta forma, cada alumno tendría un camino personalizado para la consecución y obtención de sus logros, con una atención individualizada.” #6*

*“Se puede lograr a través de diferentes actividades que promuevan la equidad entre los alumnos, para que no haya diferencias entre ellos, y todos tengan las mismas oportunidades. Los profesores necesitan formarse para educar en equidad.” #7*

*“Creemos que, para buscar la igualdad y equidad en nuestra educación, necesitamos dar un enfoque mucho más personal de cada alumno, deberíamos ayudar a que cada alumno pueda conseguir sus objetivos.” #8*

*“Debemos conseguirla a través de un ambiente inclusivo, con diferentes formas de participación y evaluación, y el fomento del trabajo en equipo. Debemos formarnos para poder abordar la equidad en el aula con nuestros alumnos y alumnas.” #9*

*“Es importante educar desde la equidad para que no haya diferencia entre los alumnos, y darles una igualdad de oportunidades, aceptándose entre ellos. Se debe educar en equidad para que aprendan por qué hay que tratarse igual: respeto, empatía, etc.” #10*

Para analizar la importancia que dan a trabajar la equidad en su aula, tanto para formar buenos ciudadanos como para abordar situaciones de desigualdad, se debe comenzar con cómo perciben y abordarían la equidad. En este caso, se puede comprobar cómo, tanto los futuros profesores de infantil como de primaria, mencionan su responsabilidad para formar buenos ciudadanos (Cuadro 3 #2, #5, #6; Cuadro 4 #4, #9, #10), y también la posibilidad que tendrán para abordar situaciones de desigualdad y discriminación (Cuadro 3 #1, #3, #4, #5, #7, #8, #9; Cuadro 4 #1, #2, #3, #5, #10). También se puede apreciar que los futuros profesores de infantil destacan en mayor medida el deseo altruista de crear un mundo mejor (Cuadro 3 #1, #2, #5, #7, #8, #10); mientras que los futuros profesores de primaria mencionan en mayor medida que deben apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento (Cuadro 4 #1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #8), para que tengan las mismas oportunidades que el resto.

Tras este análisis, se obtienen dos perfiles más diferenciados entre los futuros maestros de infantil y los futuros maestros de primaria. Ya que, aunque tanto en infantil como en primaria mencionan que se debe abordar el doble rol social de la escuela, sus enfoques sobre cómo lo abordarían son diferentes. Mientras que en la educación

infantil se centran en la concienciación de los niños y niñas sobre la diversidad, posiblemente debido a que todavía no se aprecian grandes diferencias en el rendimiento; en la educación primaria se tienen en cuenta las diferencias de rendimiento, por lo que apuestan más por dar ofrecer adaptaciones y una educación personalizada, ofreciendo una mayor ayuda para que todos tengan las mismas oportunidades.

En este punto se deben destacar dos citas que reflejan muy bien la diferencia de enfoque entre ambas etapas. El grupo #5 de educación infantil (Cuadro 3), habla sobre la necesidad de trabajar la equidad desde estas edades puesto que los niños y niñas todavía no cuentan con prejuicios, y sostienen que deben educar desde la equidad en su aula, evitando rasgos de segregación. Esta reflexión refleja perfectamente el doble rol social de la escuela para formar buenos ciudadanos y abordar situaciones de desigualdad, deseando de manera altruista crear un mundo mejor. Por su parte, el grupo #6 de educación primaria (Cuadro 4), expresa muy bien las conclusiones de prácticamente todos los grupos de futuros profesores de primaria, ya que parte de la reflexión de que todos los niños son diferentes, pero que deben tener las mismas oportunidades, y que por ello es necesario que todos tengan un camino personalizado y una atención individualizada.

Por último, antes de finalizar el análisis de resultados, es importante enfatizar también que algunos grupos de estudiantes mencionan la necesidad de ampliar la formación del profesorado para poder trabajar de forma adecuada la equidad (Cuadro 4 #7, #9).

## 4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, se relacionan los hallazgos obtenidos con los estudios previos revisados, para continuar con la interpretación de estos hallazgos y así dar respuesta al objetivo de conocer la influencia que ejercen las trayectorias de aprendizaje en la vocación social. En segundo lugar, se aporta la conclusión obtenida partiendo de la respuesta al objetivo y se establecen los perfiles del futuro profesorado de educación infantil y primaria.

Como se ha visto en los resultados, los estudiantes consideran que la profesión docente se encuentra minusvalorada, coincidiendo con los resultados obtenidos por Rosano y cols. (2022). Así, destaca el apoyo familiar para elegir este tipo de profesión, tal y como recogen Heinz (2015) y Aguilar y cols. (2024). Por esta razón, el análisis se centra en explorar otro tipo de motivaciones que no estén relacionadas con el prestigio social, en línea con la propuesta de Martínez y Villardón (2018), por lo que, de acuerdo con Fray y Gore (2018), nos centraremos en las motivación intrínsecas y altruistas.

Entre las motivaciones intrínsecas, los futuros maestros mencionan la importancia del cuidado, especialmente en educación infantil, y el querer ayudar a niños con dificultades. Este resultado está asociado a la búsqueda de realización personal a través de trabajos asistenciales, tal y como mencionan Manuel y Hughes (2006) y Padilla-Carmona y Martínez-García (2013). Y, respecto a las motivaciones altruistas, destacan la posibilidad de participar en un cambio social fundamental en la educación inicial, siendo percibida, por tanto, como una profesión de utilidad social, de acuerdo con Moss (2020). Se menciona en varias ocasiones la posibilidad de marcar una diferencia en la vida de sus alumnos, como ya recogieron Manuel y Hughes (2006), y el poder contribuir a mejorar la equidad social, de acuerdo con Suryani (2020).

En cuanto al origen de las motivaciones, según han reflejado en las cartografías que muestran sus trayectorias de aprendizaje, las elaboraciones grupales muestran que en

todos ellos influyen las experiencias previas, de acuerdo con Bilim (2014), y en especial la influencia de antiguos profesores, tal y como sostienen Moss (2020) y Manuel y Hughes (2006). En esta influencia destacan profesores buenos, pero también profesores desagradables que les han permitido construir modelos a evitar, en línea con los hallazgos de Díaz y Zeballos (2017) y Kass y Miller (2018). Por otra lado, de acuerdo con los resultados observados por Flores y Day (2006), y en base a la puesta en común de las elaboraciones, se aprecia claramente cómo la trayectoria personal y profesional de estos estudiantes han resultado ser influencias de peso hacia la identidad que quieren formar como docentes, valorando sus experiencias como cuidadores, especialmente en los futuros docentes de educación infantil, y como profesores particulares y monitores de ocio y tiempo libre, sobre todo en el caso de los futuros docentes de educación primaria.

Por otra parte, en los resultados se ha podido comprobar que tanto los futuros profesores de infantil como de primaria, en línea con sus motivaciones altruistas, consideran su responsabilidad para formar buenos ciudadanos y abordar situaciones de desigualdad y discriminación, en línea con el doble rol social que debe tener la escuela, como defienden Contreras (2004) y Fernández-Pavlovich (2019), respectivamente. En el caso de la educación infantil, se centran más en su deseo altruista de crear un mundo mejor, tal y como sostiene Bergmark y cols. (2018); mientras que en el caso de la educación primaria, destacan más el apoyar a estudiantes con bajo rendimiento para que todos tengan las mismas oportunidades, ya que, tal y como explica el informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020), quienes provienen de un entorno socioeconómico bajo, sufren un mayor impacto de la segregación que existe cada vez más en las escuelas debido a las políticas de privatización.

En este punto, cabe resaltar la distinta forma en la que plantean abordar la equidad en el aula de educación infantil y de educación primaria, ya que en cierta medida se puede comprobar la correspondencia que existe entre la opinión que tienen de por qué es importante trabajar en la equidad, con la forma en la que la trabajarían en el aula. Por una parte, en relación con el deseo de crear un mundo mejor en educación infantil, se comprueba que los futuros docentes de esta etapa educativa se centrarían en concienciar a los niños y niñas sobre la diversidad. Por otra parte, en relación con apoyar a estudiantes con bajo rendimiento en educación primaria, los futuros docentes de esta etapa se centrarían en ofrecer una educación personalizada para su alumnado. Así, y tal y como mencionan algunas de las elaboraciones de los grupos, resulta necesario ampliar la formación del profesorado adaptada a cada etapa educativa, para poder abordar las situaciones promoviendo la equidad en el aula. Como muestra Chamseddine (2020), esta formación hasta ahora se reduce a materias concretas, pero es necesario integrarla como algo transversal en cualquier asignatura de los grados de educación.

Con la interpretación de todo lo expuesto, se puede inferir que las motivaciones intrínsecas, sobre el cuidado y ayudar a niños con dificultades, y especialmente las motivaciones altruistas de participar en un cambio social, marcar la diferencia y poder contribuir a mejorar la equidad están directamente relacionadas con la percepción de que la docencia es una profesión de utilidad social, al considerar su responsabilidad en la formación de buenos ciudadanos y el poder abordar situaciones de desigualdad. Por tanto, se puede afirmar que la vocación social que han obtenido a través de sus trayectorias de aprendizaje, en las que han influido antiguos profesores y sus experiencias con niños, ya sea como cuidadores o como profesores particulares o

monitores, influye directamente en sus perspectivas de mejora social a través de la educación.

Como conclusión, se puede confirmar que se ha logrado dar respuesta al objetivo de conocer cómo las trayectorias de aprendizaje de maestros en formación influyen en su vocación social con perspectivas de mejora social a través de la equidad. A través de la reflexión sobre sus trayectorias de aprendizaje, se han podido explorar las motivaciones intrínsecas y altruistas que les han llevado a elegir la profesión docente, y que estas motivaciones les animan a querer ser parte de un cambio social, formando buenos ciudadanos y abordando la desigualdad. Así, se ha podido comprobar que existe un perfil común del profesorado de las primeras etapas educativas, infantil y primaria, que se podría resumir de la siguiente forma:

Todos ellos deciden esta profesión a pesar de no estar bien valorada en la sociedad. Este perfil común surge especialmente a partir de experiencias previas, destacando la influencia de antiguos profesores y por sus experiencias personales y profesionales con niños. Todo el profesorado de las primeras etapas comparte un sentimiento de realización personal a través de la satisfacción que les da enseñar y ayudar a niños con dificultades, como parte de sus motivaciones intrínsecas. Comparten, además, la percepción de participar en un cambio y mejora social a través de la equidad, marcando una diferencia en la vida de sus alumnos, como parte de sus motivaciones altruistas. Así, se sienten responsables de formar buenos ciudadanos y de abordar situaciones de desigualdad.

Sin embargo, y en base a la intención de conocer si existen diferentes perfiles, aunque la base de la vocación social de los docentes es similar, se puede confirmar la existencia de estos dos perfiles diferentes entre los futuros maestros de infantil y primaria:

**Perfil específico de los docentes de Educación Infantil:** Las experiencias previas de los futuros docentes de educación infantil suelen darse en el cuidado de niños y niñas, como primos o familiares pequeños. En este caso, destaca un objetivo altruista de crear un mundo mejor, queriendo trabajar la equidad a través de la concienciación para ser parte de una sociedad diversa.

**Perfil específico de los docentes de Educación Primaria:** Las experiencias previas de los futuros docentes de educación primaria suelen darse como profesores particulares o monitores de ocio y tiempo libre. En este caso, destaca un objetivo de equidad a través de poder ofrecer las mismas oportunidades a los niños y niñas que puedan mostrar un bajo rendimiento, queriendo trabajar la equidad a través de adaptaciones y una educación personalizada.

Una limitación que destacar, según los resultados, es el no haber podido indagar en casos concretos debido al gran volumen de participantes, para ver si los resultados son determinantes o no a la hora de elegir una etapa educativa. Por ejemplo, se podrían complementar los resultados con entrevistas individuales para confirmar que existe esa relación causa-efecto. Como prospectiva, se pretende utilizar el conocimiento aquí obtenido para repensar cómo debería abordarse la formación en materia de equidad de los futuros profesores, a partir de sus motivaciones y de la etapa a la que se quieran dedicar.

## Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de una estancia de investigación con el grupo de investigación Elkarrikertuz, en relación con el proyecto de investigación Trayectorias de aprendizajes de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias,

tecnologías y contextos. TRAY-AP. 2020/2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022).

## Referencias

- Aberasturi-Apraiz, E. y Correa-Gorospe, J. M. (2024). cartographies to recognising ourselves in otherness. En S. V. Carrasco, F. Hernández Hernández y J. M. Sancho-Gil (Eds.), *Affective cartographies: affinities and affects in arts, research, and pedagogies* (pp. 227-242). Cham: Springer International Publishing.
- Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J. M. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Entre lo biográfico y el aprender. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 75-90. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1935>
- Aguilar, G., Picco, S. y Rosano, S. (2024). “Tal vez ser profesor no haría que mi mamá se sintiera orgullosa”. Factores sociales que intervienen en la elección de la docencia en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Praxis Educativa*, 28(3), 1-26. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280303>
- Barratier, C. (Director). (2004). *Los chicos del coro* [Película]. Galatée Films, Pathé Renn Productions, France 2 Cinema, Novo Arturo Films, CNC, Vega Film, Canal+
- Bergey, B. W. (2021). “The stereotype does not define us”: The social influences and life experiences that led Asian American men to pursue a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103352. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103352>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. y Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers’ perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers’ motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Bleckner, J. (Director). (2011). *Más allá de la pizarra* [Película]. Hallmark Hall of Fame Productions
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bollaín, I. (Directora). (2011). *Katmandú, un espejo en el cielo* [Película]. Media Films, Es.docu, The Kraken Films AIE, Afrodita Audiovisual AIE
- Britos, G., Castellini, E., Franco, C. y Rodríguez-Folgar, C. (2019). ¿Por qué los jóvenes eligen la docencia? (Narrativas para repensar el sentido de la elección de la docencia...). *Tramas. Revista Digital del Departamento Académico de Psicología del CFE*, 19-29.
- Campiotti, G. (Director). (2014). *El Maestro: Nunca es tarde para aprender* [Película]. RAI
- Carrasco, C., Cuevas, K., Quiñones, P., Cancino, A. y Passi, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la Educación*, 56, 292-324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156>
- Carrasco, S. V., Hernández Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (Eds.). (2023). *Affective cartographies. affinities and affects in arts, research and pedagogies*. Palgrave, Macmillan. Springer.
- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: de la integración a la desintegración. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 363–378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2020). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Contreras, E. (Director). (2023). *El último vagón* [Película]. Netflix
- Contreras, M. (2004). El rol social de la escuela: individuo versus ciudadano. *Barbecho: Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4, 28-32.
- Correa Gorospe, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2024). Qué nos ha permitido conocer el proyecto TRAY AP, sobre cómo los estudiantes universitarios aprenden. En F Hernández-Hernández y J Onses (Eds.), *Aprender en la universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo* (pp. 39-51). Morata
- Díaz, D. y Zeballos, Y. (2017, octubre). *Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente*. En Jornadas de investigación en educación superior. Montevideo.
- Fernández Pavlovich, M. G. (2019). Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? *Revista de Educación*, 17, 15-28.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fray, L. y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- García-Poyato, J., Cordero, G. y Torres, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- Gutiérrez-Cabello, A. y Aberasturi-Apráiz, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 93-114. <http://doi.org/10.6018/educatio.387031>
- 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, 87-105. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- 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-Hernández, F. y Correa-Gorospe, J. M. (2004). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad*. Octaedro.
- Kass, E. y Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>
- Kheiron (Director). (2018). *Mala hierba* [Película]. PAIVA FILMS, Mars Films, Canal+.
- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.  
<https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Marrero-Acosta, J., Santos, J. D., Sosa, J. y Vega, A. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Education Policy Analysis Archives*, 30(120).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886>

- Martínez, Z. y Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes 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>
- Moss, J. D. (2020). “I was told to find what broke my heart and fix it:” College students explain why they want to become teachers. *Cogent Education*, 7(1), 1734284. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1734284>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Padilla-Carmona, M. T. y Martínez-García, I. (2013). Influences, values, and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective. *Educational Review*, 65(3), 357-371. <http://doi.org/10.1080/00131911.2012.674010>
- Rivas, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 53-65. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4121>
- Rodrigo-Moriche, M. P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. y Pericacho-Gómez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Education Policy Analysis Archives*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Rodríguez-Martínez, C., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local*. Ediciones Morata.
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M. y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de la Educación Superior*, 51(203), 33-52. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2217>
- Sancho-Gil, J. M. (2023). ¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 9-26. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.01>
- Sancho-Gil, J.M. y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140. <http://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Suryani, A. (2020). “I chose teacher education because...”: a look into Indonesian future teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1783202>
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

## Breve CV de los/as autores/as

### Beatriz Ortega Ruipérez

Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), en el área de Didáctica y Organización Escolar. Su docencia está centrada en formación inicial y

permanente de Profesores de infantil y primaria, y en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato y FP e idiomas. Es miembro del grupo de investigación consolidado en Innovación y Mejora Educativa (IMEI) de la Universidad Rey Juan Carlos y del grupo de investigación en Metodologías Activas y Mastery Learning (MAML) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha dirigido un proyecto de investigación sobre aprendizaje autorregulado en UNIR y dos proyectos de innovación sobre la evaluación por pares en la URJC. En su investigación reciente destaca el aprendizaje autorregulado y estrategias para la mejora social y educativa. Email: [beatriz.ortega@urjc.es](mailto:beatriz.ortega@urjc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3822-5745>

### **José Miguel Correa Gorospe**

Ha trabajado en la Universidad del País Vasco desde 1984, es catedrático de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Su docencia ha estado centrada en la formación inicial y permanente de Profesores de infantil y primaria y la formación de investigadores educativos. Es miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz - IT1586-22- (<https://www.elkarrikertuz.es/>), que forma parte de la Red Investigación e innovación educativa REUNID (RED2018-102439-T). Ha codirigido diferentes proyectos de investigación y desarrollo, como el proyecto titulado: Trayectorias de aprendizajes de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (PID2019-108696RB-I00). Email: [jm.correagorospe@ehu.eus](mailto:jm.correagorospe@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6570-9905>

### **Estibaliz Aberasturi-Apraiz**

Profesora titular de Universidad del País Vasco, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. sus ámbitos de especialización es la Pedagogía artística y visual, así como la Investigación basada en las Artes. Su docencia ha estado centrada en la formación inicial y permanente de Profesores de infantil, primaria y secundaria. Es la coordinadora del colectivo Artikertuz y del grupo de investigación Elkarrikertuz - IT1586-22- (<https://www.elkarrikertuz.es/>), que forma parte de la Red Investigación e innovación educativa REUNID (RED2018-102439-T). Tiene numerosas publicaciones en revistas y editoriales nacionales e internacionales, como la recientemente publicada: Aprender en la Universidad: aportaciones y reflexiones para una formación del profesorado desde las Artes Visuales. Email: [estitxu.aberasturi@ehu.eus](mailto:estitxu.aberasturi@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-0850>