

DOCUMENTO

¿CUÁLES SON LOS MOTIVOS POR LOS CUALES LAS PERSONAS ESCOGEN O NO LA DOCENCIA?

Capítulo III del documento “Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina”

Carol DeShano Da Silva

*Programa de Promoción de la Reforma Educativa
en América Latina y el Caribe (PREAL)*

(Nº 62 - Julio de 2012)

1. Razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas

La formulación de políticas eficaces para reclutar a nuevos candidatos a la docencia depende de la comprensión de los factores que atraen o disuaden a las personas de ingresar a la profesión. Las investigaciones sugieren que características demográficas individuales, tales como el género, la raza o la etnia y la educación, están relacionadas con el hecho de que una persona escoja ingresar a la profesión docente o permanezca en ella.

En su revisión de la literatura con respecto a la deserción docente realizada en 2004, Guarini *et al.* descubrieron que las personas que se encontraban en las siguientes categorías exhibían una mayor probabilidad de abandonar la profesión: los docentes principiantes y los docentes en el período cercano a la jubilación, los docentes de raza blanca (versus los pertenecientes a minorías), los docentes de las asignaturas de ciencias y matemáticas, los docentes mejor calificados y los docentes de género femenino. En consecuencia, los años de experiencia docente, la raza o la etnia, la especialización académica, la competencia y el género son factores que podrían influir en el hecho de que un docente permanezca en la profesión. Guarini *et al.* también descubrieron que las tasas de deserción docente eran mayores en las escuelas con una alta proporción de estudiantes minoritarios, pobres o con bajo rendimiento (2004),

lo que sugiere que el entorno de las escuelas también está relacionado con la decisión de no seguir ejerciendo la docencia. Sin embargo, estos estudios no explican la razón por la cual estas personas deciden abandonar la docencia.

Investigaciones realizadas en numerosos países de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, aportan información con respecto a los múltiples factores que contribuyen a la decisión de una persona de ingresar o abandonar la docencia. Kyriacou y Coulthard (2000) desarrollaron un marco para comprender las razones por las cuales las personas ingresan a la docencia, las que se dividen en tres categorías:

- *Razones altruistas:* están asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social, al deseo de ayudar a los niños a salir adelante y al deseo de contribuir a una sociedad mejor.
- *Razones intrínsecas:* se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la actividad de educar a niños, y al interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización.
- *Razones extrínsecas:* se refieren a los aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como un período de vacaciones más prolongado, el nivel de remuneración y el prestigio.

Numerosas investigaciones indican que las razones más poderosas por las cuales las personas ingresan a la docencia normalmente caen dentro

de las dos primeras categorías: las razones altruistas y las razones intrínsecas (Moran *et al.*, 2006). Sin embargo, Kyriacou y Coulthard también descubrieron que, cuando las personas se sentían indecisas con respecto a ingresar a la docencia, las razones extrínsecas se volvían realmente importantes. En otras palabras, las personas necesitaban convencerse de que las condiciones de trabajo como docentes serían adecuadas. Más aun, en el caso de las personas que escogían no ingresar a la docencia, las razones extrínsecas, particularmente la percepción de bajos sueldos y condiciones de trabajo no deseables, eran las principales razones que explicaban sus decisiones (Barmby y Coe, 2004).

En otro estudio que intentó comprender los aspectos que consideran las personas para decidir si ingresan o no a la docencia, Watt y Richardson (2006) desarrollaron el marco basado en los *Factores que Influyen en la Elección de la Profesión Docente* (FIT, por su sigla en inglés), que se centra en los siguientes elementos: a) las influencias de la socialización; b) la demanda de la profesión; c) el retorno de la profesión; d) las autopercepciones; e) el valor intrínseco; f) los valores de utilidad personal; g) el valor de utilidad social; y h) una carrera alternativa (Figura 3). El marco incluye medidas de las motivaciones de las personas de acuerdo a sus características personales y su socialización, como asimismo de las percepciones de las personas en lo que respecta a las demandas y retribuciones de la docencia (2006). Si bien es indudable que el marco FIT ofrece una visión más completa del porqué las personas escogen ingresar a la docencia, no da cuenta explícitamente de las razones por las cuales no ingresan a la profesión. Para efectos de esta revisión, utilizaré el marco de Kyriacou y Coulthard (2000), basado en tres categorías, para examinar de manera más rigurosa las motivaciones de las personas para ingresar o no a la profesión docente entre poblaciones específicas de candidatos a la

docencia, tales como los maestros de ciencias o matemáticas, o para ingresar o no a entornos escolares específicos, tales como escuelas rurales o escuelas indígenas.

Entre los numerosos estudios que se han realizado con el fin de comprender la razón por la cual las personas escogen la profesión docente, uno de los principales factores encontrados han sido las razones intrínsecas. Las razones intrínsecas pueden incluir motivaciones tales como el deseo de trabajar con niños y ayudar a los niños o el interés por una disciplina en particular (Hayes, 2004; Shann, 1998; Spear, *et al.*, 2000; Stiegelbauer, 1992; Oberski, 1999). Otro factor importante es una razón altruista o el deseo de realizar un aporte positivo a la sociedad o al mundo (Hayes, 2004; Moran, *et al.*, 2001; Hammond, *et al.*, 2002; Stiegelbauer, 1992; Thornton *et al.*, 2002).

Richardson y Watt (2006) realizaron una encuesta a 1.653 estudiantes matriculados en programas de formación docente en tres universidades australianas con el fin de examinar las motivaciones para ingresar a la profesión docente. El estudio recopiló datos con respecto a las características de los candidatos a la carrera de pedagogía, incluyendo el género, título profesional o grado académico, ingreso, edad, lengua e historia de inmigración familiar. Se solicitó a los participantes que respondieran una serie de preguntas a través de las cuales se les consultaba por sus motivaciones para ingresar a la docencia, comenzando con la siguiente introducción: "Escogí ingresar a la docencia porque...". Cada pregunta tenía un puntaje en una escala de 1 ("sin importancia") a 7 ("extremadamente importante"). Las motivaciones más comúnmente citadas para el ingreso a la profesión docente eran altruistas e intrínsecas. Los estudiantes informaron "habilidades docentes percibidas, el valor intrínseco de la docencia y el deseo de realizar un aporte social, moldear el futuro y trabajar con niños/adolescentes" como sus principales razones para convertirse en maestros (pág. 44).

Al igual que los factores altruistas e intrínsecos, las características percibidas de la profesión docente, o factores extrínsecos, también ejercen una marcada influencia en la oferta de docentes. Mientras que los factores intrínsecos y altruistas tienden a motivar a nuevos candidatos, los factores extrínsecos tienden a disuadirlos (Barmby y Coe, 2004; Barmby *et al.*, 2006). Si bien son pocos los estudios que examinan las razones por las cuales las personas deciden no dedicarse a la docencia antes de ingresar a la profesión, los estudios con respecto a la deserción docente son útiles para comprender de qué manera los factores extrínsecos pueden complicar el reclutamiento de docentes. Por ejemplo, en una encuesta a 246 docentes en ejercicio realizada en 2006 en Inglaterra y Gales, Barmby *et al.* investigaron las razones que tenían los docentes para ingresar, para no ingresar y para desear permanecer en la profesión docente. Los encuestados citaron la carga de trabajo y la conducta de los estudiantes como los principales factores que los disuadían de ingresar a la profesión docente o que los motivaban a desear abandonarla. Asimismo, en su revisión de las motivaciones y obstáculos para que las minorías étnicas y raciales de Estados Unidos ingresen a la profesión docente, Torres, Santos, Peck y Cortés (2004) citaron las malas condiciones de trabajo, los bajos sueldos, el exceso de alumnos por curso y la falta de respeto de los estudiantes hacia los maestros como los principales factores que desalentaban tanto a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas como a los estudiantes norteamericanos de origen europeo a ingresar a la profesión docente.

Dado que en América Latina existe la necesidad de reclutar a docentes para entornos escolares específicos (por ejemplo, para escuelas rurales) o a docentes pertenecientes a poblaciones específicas (por ejemplo, maestros bilingües), es vital comprender de qué manera las razones altruistas, intrínsecas y extrínsecas para ingresar a la profesión docente pueden diferir entre estos grupos.

2. Maestros rurales

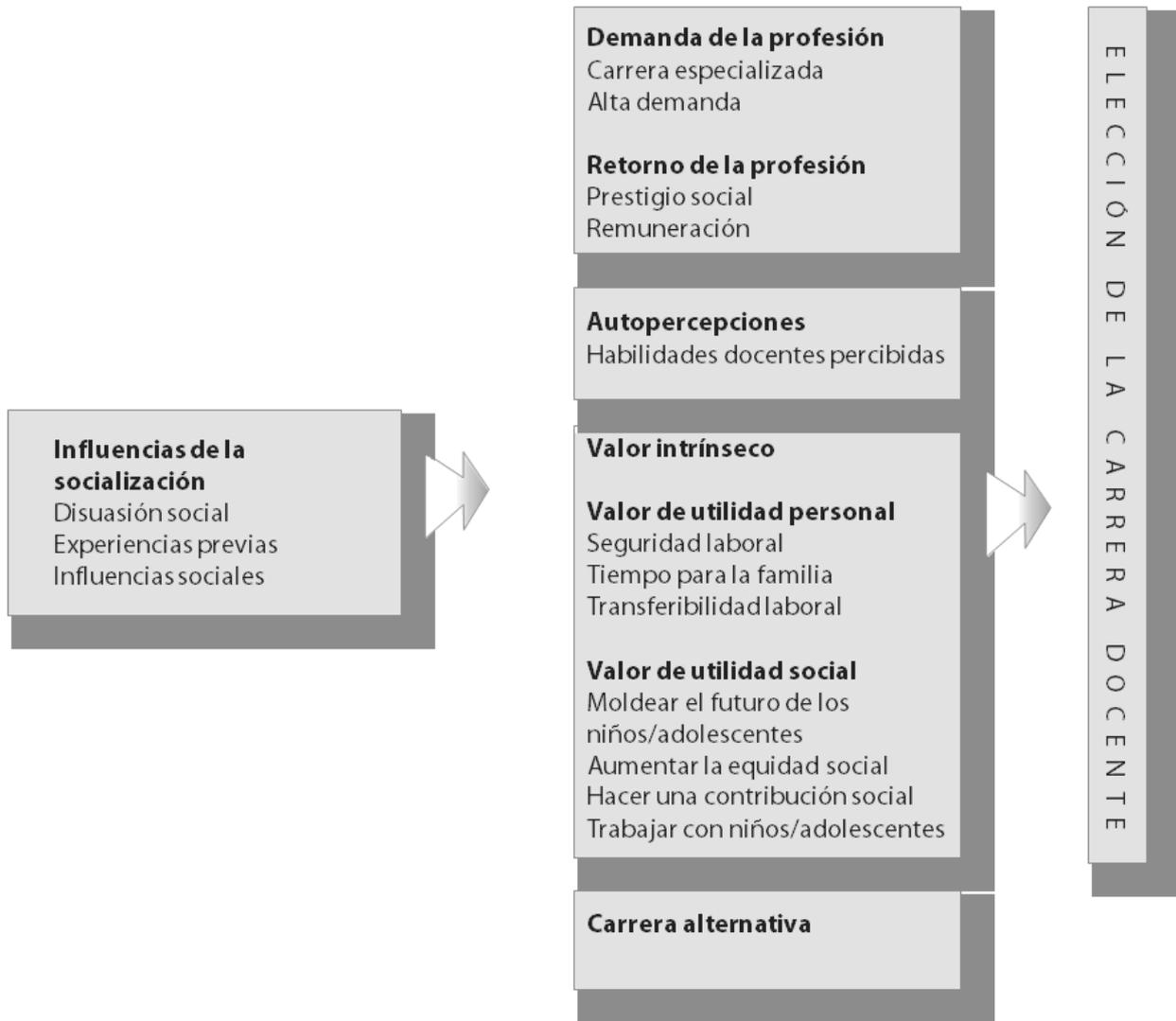
Las comunidades rurales y sus escuelas enfrentan varios desafíos que difieren de los que enfrentan las comunidades urbanas en lo que respecta a la atracción de los docentes. Algunas de las condiciones de trabajo singulares que enfrentan los maestros rurales en comparación con sus colegas urbanos incluyen: menores sueldos en comparación con sus colegas urbanos; aislamiento geográfico y social; condiciones de trabajo difíciles, tales como la enseñanza de múltiples asignaturas; y dificultades para cumplir los requisitos de calificación docente (Hammer, 2005; Monk, 2007). Cada uno de estos factores plantea desafíos para el reclutamiento de maestros rurales.

Las investigaciones muestran que, en promedio, los sueldos de los docentes de las escuelas rurales son más bajos que los de las escuelas urbanas (Monk, 2007; Reeves, 2003). En Estados Unidos, las estimaciones muestran que los sueldos de los maestros rurales son entre un 16,5% y un 35% más bajos que los de sus colegas urbanos (Gibbs, Monk, 2007). En las comunidades aisladas desde el punto de vista geográfico, esto se traduce en una dificultad inicial para atraer a los docentes (Reeves, 2003). En las comunidades rurales cercanas a los suburbios o a las zonas urbanas, esto se traduce en una dificultad para retener a los docentes (Hammer, 2005; Reeves, 2003), quienes podrían retirarse después de unos pocos años para optar a sueldos más altos en escuelas suburbanas o urbanas ubicadas en las cercanías.

Las características de la vida rural también podrían disuadir a los posibles docentes. Los docentes, especialmente los más jóvenes, podrían retirarse del trabajo debido a la distancia de su familia o debido a la escasez de materiales u oportunidades sociales (Murphy y Angelski, 1996/1997).

La naturaleza de la docencia en las escuelas rurales es otro de los factores que podrían disuadir a los candidatos a la docencia o incluso a motivar a

El marco FIT para el reclutamiento de docentes



Fuente: Watt y Richardson

los docentes rurales a retirarse del trabajo. A pesar de que los coeficientes alumno-docente suelen ser más bajos en las escuelas rurales (Monk, 2007), la carga de trabajo suele ser exigente. Por ejemplo, cuando el número de alumnos por curso es bajo, es frecuente la formación de aulas multigrado. La docencia en estas aulas suele ser más difícil, debido a la necesidad de enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidades y de hacerlo basándose en diferentes textos escolares o planes de estudio a la vez (Monk, 2007). Además, debido a que generalmente existe un menor número de docentes, los maestros rurales podrían verse enfrentados a la necesidad de enseñar asignaturas fuera de su área de especialidad o asignaturas

adicionales, un hecho que podría aumentar la cantidad de tiempo y esfuerzo necesarios para planificar e impartir las lecciones. Los entornos de trabajo inadecuados, con poca comunidad profesional, un liderazgo ineficaz y escasez de recursos básicos también podrían contribuir al hecho de que los maestros rurales renuncien a su puesto de trabajo (Hammer, 2005).

3. Maestros urbanos

El reclutamiento de docentes también puede ser especialmente difícil en las escuelas urbanas, pero por razones bastante diferentes de las que afectan a las escuelas rurales. Por ejemplo, las escuelas urbanas de Estados Unidos tienden a

tener mayores matrículas y coeficientes alumno-docente, un gran número de estudiantes de bajos ingresos y con bajo rendimiento académico y mayores porcentajes de problemas relacionados con los estudiantes, tales como problemas de disciplina, de conducta y ausentismo (Project Site Support, 2003 citado en Stotko *et al.*, 2007). Estos factores, entre otros, hacen menos atractiva la docencia en escuelas urbanas para los posibles candidatos.

En Estados Unidos, existe la creencia generalizada de que el reclutamiento de docentes de calidad es uno de los mayores desafíos para las escuelas urbanas (Consejo de Escuelas de Grandes Ciudades, 2000 citado en Stotko *et al.*, 2007). Las explicaciones para esto son muchas y no sólo están relacionadas con las difíciles condiciones de trabajo citadas anteriormente. Por ejemplo, en un estudio de cuatro distritos escolares urbanos de Estados Unidos, Levin y Quinn (2003) descubrieron que las escuelas urbanas no contaban con procedimientos para el reclutamiento de docentes. Debido al atraso en la publicación de los avisos y ofertas de trabajo formales, los candidatos escogían otros puestos. También se descubrió que la excesiva burocracia e impersonalidad de los procesos de postulación constituían importantes obstáculos. Por lo tanto, las características del proceso de contratación en los sistemas escolares urbanos podrían afectar negativamente el reclutamiento.

4. Maestros indígenas y bilingües

Al igual que en las escuelas rurales y urbanas, es probable que factores extrínsecos, particularmente las condiciones de trabajo, disuadan a las personas de ingresar como docentes a escuelas indígenas o bilingües. En Australia, a pesar del hecho de que un cuarto de la nación habla una lengua distinta del inglés (principalmente lenguas indígenas), existe una persistente escasez de maestros indígenas. En alguna medida, esta escasez puede atribuirse a la exclusión histórica de la educación y los consiguientes menores niveles de

educación de la población indígena en comparación con sus contrapartes no indígenas (Santoro y Reid, 2006). Una explicación complementaria es que las personas indígenas con un mayor nivel de educación escogen profesiones mejor remuneradas (Herbert, 2002 citado en Santoro y Reid, 2006). Sin embargo, otra explicación correspondería a las difíciles condiciones de trabajo enfrentadas por los maestros indígenas. En su estudio cualitativo de la experiencia y trayectoria profesional de maestros indígenas, Santoro y Reid (2006) descubrieron que los maestros indígenas enfrentaban una mayor carga de trabajo en comparación con sus contrapartes no indígenas, debido a que se esperaba que “fueran modelos a imitar para los estudiantes indígenas, que fueran expertos culturales, que llenaran las brechas de conocimientos de los maestros blancos con respecto a la educación indígena y que asumieran la responsabilidad por la implementación de políticas e iniciativas educacionales indígenas a nivel de toda la escuela” (pág. 293). Por ejemplo, se esperaba que los maestros indígenas presidieran comités relacionados con la educación o las políticas indígenas y establecieran asociaciones hogar-escuela con las familias indígenas, en tanto que no se exigía lo mismo a sus colegas de raza blanca.

En Estados Unidos, también existen factores extrínsecos que contribuyen a las dificultades enfrentadas en la contratación de maestros bilingües y estos podrían ser generados por fuerzas externas a los entornos laborales particulares de las escuelas. Gandara y Maxwell-Jolly plantean que existen múltiples impedimentos para el reclutamiento de maestros bilingües en Estados Unidos (2006). El primero es la ausencia de una política nacional para el reclutamiento de maestros bilingües, debido, en parte, a la naturaleza descentralizada y aleatoria de la educación bilingüe en el país. La falta de consenso acerca de cuál es la mejor manera de enseñar a los estudiantes bilingües influye negativamente

en la oferta de maestros bilingües. El segundo impedimento es la escasez de maestros bilingües calificados. Los autores afirman que los programas de formación de docentes reciben pocos recursos o incentivos para formar instructores bilingües de alta calidad. Finalmente, los autores sostienen que los constantes cambios en las políticas relativas a la educación bilingüe constituyen un desincentivo para que las personas consideren el ingreso a la profesión docente (Maxwell-Jolly y Gandara, 2002, citado en Gandara y Maxwell-Jolly, 2006). En conclusión, aseveran que los factores extrínsecos son en gran medida responsables por los problemas de reclutamiento de maestros bilingües en Estados Unidos.

5. Maestros de ciencias y matemáticas

El mercado laboral globalizado exige crecientes niveles de competencia en ciencias y matemáticas a quienes buscan trabajo. En consecuencia, cada vez se necesitan más maestros de ciencias y matemáticas en las escuelas públicas de todo el mundo. Una de las principales explicaciones de la escasez de maestros en estas disciplinas es la brecha entre los sueldos del sector privado y la educación pública (Rebarber y Madigan, 2008). En Estados Unidos, las investigaciones sugieren que las personas con títulos profesionales o grados académicos en ciencias o matemáticas que trabajan como docentes ganan entre US\$5.000 y US\$24.000 menos que sus contrapartes que trabajan en el sector privado 10 años después de haberse graduado (Rebarber y Madigan, 2008). En un estudio mediante métodos mixtos acerca del rol del nivel de remuneración y otros factores en la motivación de los egresados de carreras de pregrado en matemáticas, ciencias y tecnología para considerar el ingreso a la carrera docente, Milanowski descubrió que el sueldo y la percepción con respecto a las condiciones de trabajo disuaden a las personas de ingresar a la profesión (2003). Por lo tanto, al parecer, las dificultades en el reclutamiento de maestros de ciencias y

matemáticas también están relacionadas con factores extrínsecos y no con una escasez general de personas con títulos profesionales o grados académicos en estas áreas.

6. Género y docencia

Las dificultades para el reclutamiento de docentes basadas en el género son diferentes en el caso de los hombres y las mujeres. En general, son pocos los hombres que ingresan a la profesión docente. Por lo tanto, el desafío es aumentar el número total de hombres con el fin de aumentar la diversidad de género e incorporar modelos masculinos que los estudiantes puedan imitar. En el caso de las mujeres, que representan la mayoría en el área de la educación, el desafío es mejorar la calidad de las candidatas a la docencia.

Tradicionalmente, muchas mujeres ingresaban a la docencia como una de las únicas posibilidades de obtener un trabajo remunerado fuera del hogar, dado que solían ser excluidas de los niveles de educación superiores y del ingreso a otras profesiones tales como el derecho o la medicina. En la actualidad, los obstáculos para el ingreso de las mujeres a profesiones no docentes son menores y son cada vez más las mujeres que están escogiendo profesiones como el derecho, la medicina y otras en lugar de la docencia (Duarte, 2000; Murnane y Steele, 2007). Por lo tanto, mientras que las mujeres siguen constituyendo el grueso de la fuerza docente, en general son menos las mujeres que están escogiendo ingresar a la profesión docente. Las investigaciones recientes con respecto al género y la calidad de los docentes sugieren que la calidad de la fuerza docente en Estados Unidos está declinando debido a que las mujeres con un alto rendimiento académico están optando por otras profesiones (Barcolod, 2007). El principal mecanismo que permite explicar este hecho es el descenso de los sueldos de los docentes en relación con otras profesiones. En otras palabras, las mujeres con un alto nivel de educación están escogiendo carreras más lucrativas.

Históricamente, la docencia —particularmente la instrucción de estudiantes de educación primaria— ha sido considerada una profesión femenina, dado que ha sido asociada al cuidado de los niños (King, 1998; 2000; Noddings, 1984). Junto con el aumento de los llamados a reclutar más hombres para la profesión docente, las investigaciones sugieren que los hombres se muestran renuentes a ingresar a la docencia en gran medida debido a la visión de la docencia como una profesión femenina y de bajo prestigio (Skelton, 2002) y a la percepción de que las remuneraciones docentes son bajas. En términos generales, los factores extrínsecos podrían disuadir de ingresar a la docencia a candidatos de alta calidad, ya sean de género masculino o femenino.

En resumen, los estudios que investigan las motivaciones individuales para ingresar o no a la docencia muestran que las motivaciones más importantes para el ingreso son los intereses, deseos y características de la persona (es decir, características altruistas e intrínsecas). En contraste, los obstáculos más importantes para el ingreso a la profesión están relacionados con las características percibidas de la profesión, incluyendo factores tales como la baja remuneración y el bajo prestigio (es decir, la percepción de las características extrínsecas). De acuerdo a esta investigación, pareciera que la atracción de nuevos candidatos a la docencia depende de a) la focalización a personas con una propensión a la docencia y b) el mejoramiento de los sueldos, las condiciones de trabajo y otras características de la docencia para que la profesión sea más atractiva.

En esta sección se muestra que los problemas existentes y futuros que afectan la oferta de docentes en América Latina son, en algunos aspectos, similares a los problemas enfrentados en las naciones de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos. Un informe con respecto al reclutamiento de docentes en las naciones de la OCDE publicado en 2004 sugiere que muchas naciones de alto ingreso también

enfrentan un problema de escasez de docentes y otras investigaciones apoyan esta aseveración (Liu, Kardos, Kauffman, Preske y Johnson, 2000; Preston, 2000).

Al igual que en América Latina, la escasez de docentes en los países de alto ingreso tiende a producirse en tipos de escuelas y áreas geográficas específicas y entre poblaciones específicas. Por ejemplo, muchos países de la OCDE necesitan un número adicional de docentes en asignaturas particulares (principalmente matemáticas, ciencias y educación especial), grados o regiones (Richardson, 2006; Santiago, 2002). Dada la creciente diversidad cultural entre las poblaciones de estudiantes en muchos países de alto ingreso, incluyendo crecientes poblaciones de estudiantes indígenas, inmigrantes y bilingües, también existen preocupaciones con respecto a la mejor manera de garantizar una oferta suficiente de docentes bilingües/ biculturales o no blancos en muchas naciones de alto ingreso (Ball, 2000; Bender-Szymanski, 2000; Carryington y Tomlin, 2000). Al mismo tiempo, en algunas de estas naciones, ya se han implementado políticas y programas innovadores en el área del reclutamiento de docentes para resolver este problema de escasez de docentes. En la sección siguiente se revisan ejemplos de soluciones para enfrentar algunos de los problemas más urgentes que afectan el reclutamiento de docentes.



Referencias

- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behavior, *Educational Research*, 48(3), pp. 247-265.
- Hammer, P.C., Hughes, G., McClure, C., Reeves, C. y Salgado, D. (2005). Rural Teacher Recruitment and Retention Practices: A Review of the Research Literature, National Survey of Rural Superintendents, and the Case Studies of Programs in Virginia. Appalachia Educational Laboratory at Edvantia.
- Hayes, D. (2004). Recruitment and Retention. Insights into

the motivation of primary trainee teachers in England, Chapter 5, pp. 37-49.

Guarino, C., Santibanez, L., Daley, G., y Brewer, D. (2004). A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention. Rand Technical Report, TR-164-EDU. Preparado para la Comisión de Educación de los Estados

Gandara, P. y Maxwell-Jolly, J. (2006). Chapter 5. Critical Issues in Developing the Teacher Corps for English Learners in Preparing Quality Educators for English Language Learners, Tellez, K. & Waxman, H. (Eds.), New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Levin, J., & Quinn, M. (2003). Missed opportunities: How we keep high-quality teachers out of urban classrooms. New York: The New Teacher Project.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, J., Dallat, J., y McClune, B. (2001), 'Training to teach: motivating factors and implications for recruitment', *Evaluation and Research in Education* 15 (1), 17-32.

Monk, D.H. (2007). Recruiting and retaining High-quality Teachers in Rural Areas. *The Future of Children*, 17(1), pp. 155-174.

Milanowski, A. (2003). "An Exploration of the Pay Levels Needed to Attract Students with Mathematics, Science and Technology Skills to a Career in K-12 Teaching". *Education Policy Analysis Archives* 1 (50). Tomado el 6.21.08 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n50/>

Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., y Fisher, P. (1999), 'The importance of relationships in teacher education', *Journal of Education for Teaching* 25 (2), 135-50.

Rebarber, T. & Madigan, K. (2008). *Differential Pay for Math and Science Teachers*. Massachusetts: Pioneer Institute.

Reeves, C. (2003). *Implementing the No Child Left Behind Act: Implications for Rural Schools and Districts*. Illinois: NCREL.

Santoro, N. & Reid, J. (2006). 'All things to all people': Indigenous teachers in the Australian teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), pp. 287-303.

Shann, M. H. (1998), 'Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools', *Journal of Educational Research* 92 (2), 67-74.

Stotko, E.M., Ingram, R., Beaty-O'Ferrall, M.E. (2007). Promising Strategies for Attracting and Retaining Successful Urban Teachers. *Urban Education*, 42(1), pp. 30-51.

Thornton, M., Bricheno, P., y Reid, I. (2002), 'Students' reasons for wanting to teach in primary school', *Research in Education* 67, 33-43.

Torres, J., Santos, J., Peck, N. L., & Cortes, L. (2004). *Minority teacher recruitment, development and retention*. Providence, RI: Brown University.

INTEDED 2013

International Association of Technology, Education and Development

COMUNITAT VALENCIANA

World Scientific
Connecting Great Minds

elearningeuropa.info
Promoting innovation in
lifelong learning

Venue
Hotel Meliá Valencia:
MELIÀ VALENCIA
Avda. Cortes Valencianas, 52
46015 Valencia (SPAIN)
Tel: (34) 96 303 00 00 - Fax: (34) 96 303 00 95
e-mail: melia.valencia.congresos@melia.com
web: Hotel Website

Important dates
Please, remember the following important dates:

- Abstract Submission Deadline: November 29th, 2012 (*)
- Notification of Acceptance/Rejection: December 21st, 2012
- Final Paper Submission Deadline: January 24th, 2013 (included) (*)
- Registration deadline for authors: January 24th, 2013 (included) (*)
- Conference Dates: Valencia (Spain), March 4th, 5th and 6th, 2013

http://iated.org/inteded2013/

7th INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE - Valencia (Spain) - 4th-6th March, 2013