

## **Factores motivacionales para ingresar a carreras de pedagogía en una universidad pública y regional<sup>1</sup>**

## **Motivational factors for entering teaching programs at a public and regional university**

## **Fatores motivacionais para ingresso na docência em uma universidade pública e regional**

**Alejandro Verdugo Peñaloza.\***

ORCID: 0000-0002-5835-7761<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: averdugo@upla.cl

**Marcela Sepúlveda Riveros.\***

ORCID: 0000-0001-5779-206X<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: marcela.sepulveda@upla.cl

**Javier Vergara Núñez.\***

ORCID: 0000-0002-8669-7894<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: jvergara@upla.cl

### **Resumen**

Los esfuerzos realizados en Chile por mejorar la calidad educativa, desde 1990 con la reforma educativa (Bellei, 2016; 2025) se han focalizado recientemente en la formación inicial docente con el Plan Nacional Docente (Mineduc, 2024b) y en políticas de fortalecimiento de la motivación de quienes optan por una carrera pedagógica como factor clave. Estas políticas son el

---

<sup>1</sup>Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

\*Integrante del grupo de estudio Investigación y Desarrollo de la Práctica Docente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.

marco del estudio en el que se analizarán los factores que motivan al estudiantado a ingresar a las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Música, de una universidad pública y regional, al iniciar su carrera el año 2024. La metodología es de enfoque cuantitativo, de tipo transeccional-correlacional. Se aplicó el cuestionario *Escalas de motivaciones y percepciones de la profesión docente* (Gratacós y López-Jurado, 2016). La fiabilidad del instrumento fue excelente ( $\alpha=0,921$ ). La muestra incluyó a 112 estudiantes de pedagogía de un total de 120. Los resultados evidenciaron una alta motivación por influir en el futuro de los niños y adolescentes y hacer una contribución social desde la docencia. También se constató una valoración positiva hacia la carrera pedagógica y el reconocimiento personal de habilidades propias de la docencia, que refuerzan el sentido de pertenencia a la profesión. Estos hallazgos ofrecen insumos para caracterizar el perfil de ingreso de estudiantes de pedagogía desde la dimensión personal, información que orienta la toma de decisiones desde el inicio del proceso formativo, para contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

**Palabras clave:** factores motivacionales, identidad personal, identidad profesional, formación inicial docente.

## Abstract

Chile's efforts to improve educational quality since the 1990 Educational Reform (Bellei, 2016; 2025) have recently focused on initial teacher education through the National Teacher Plan (Mineduc, 2024b), as well as on policies aimed at strengthening the motivation of those choosing a teaching career as a key factor. These policies frame this study, which analyzes the factors motivating students to enroll in Bachelor's degrees in Elementary Education, English Language Teaching, and Music Education at a regional public university at the beginning of the 2024 academic year. The methodology adopts a quantitative, cross-sectional, and correlational approach. The Motivations and Perceptions of the Teaching Profession Scales' questionnaire (Gratacós & López-Jurado, 2016) was administered. The instrument demonstrated excellent reliability ( $\alpha=0,921$ ). The sample included 112 out of a total of 120 teacher education students. The results revealed high motivation to influence the future of children/adolescents and to make a social contribution through teaching. Additionally, the findings showed a positive valuation of the teaching career and personal recognition of teaching-related skills, which reinforce a sense of

belonging to the profession. These findings provide insights to characterize the entry profile of teacher education students from a personal dimension—information that guides decision-making from the beginning of the training process to contribute to quality assurance in Higher Education.

**Keywords:** initial teacher training, motivational factors, personal identity, professional identity.

## Resumo

Os esforços realizados no Chile para melhorar a qualidade educacional, desde a Reforma Educativa de 1990 (Bellei, 2016; 2025), têm se concentrado recentemente na formação inicial docente por meio do Plano Nacional Docente (Plan Nacional Docente, Mineduc, 2024b), e em políticas de fortalecimento da motivação daqueles que optam pela carreira docente como um fator-chave. Essas políticas constituem o marco deste estudo, que analisa os fatores que motivam os estudantes a ingressar nas licenciaturas em Educação Básica, Letras/Inglês e Música de uma universidade pública e regional, ao iniciarem seus cursos no ano de 2024. A metodologia adota uma abordagem quantitativa, do tipo transversal e correlacional. Aplicou-se o questionário *Escala de motivações e percepções da profissão docente* (Gratacós & López-Jurado, 2016). A confiabilidade do instrumento foi excelente ( $\alpha=0,921$ ). A amostra incluiu 112 estudantes de licenciatura de um total de 120. Os resultados evidenciaram uma alta motivação para influenciar o futuro das crianças/adolescentes e para fazer uma contribuição social por meio da docência. Além disso, constatou-se uma valorização positiva da carreira docente e o reconhecimento pessoal de habilidades próprias da docência, o que reforça o sentimento de pertença à profissão. Esses achados fornecem subsídios para caracterizar o perfil de ingresso dos estudantes de licenciatura a partir da dimensão pessoal — informações que orientam a tomada de decisões desde o início do processo formativo, visando contribuir para a garantia da qualidade na Educação Superior.

**Palavras-chave:** fatores motivacionais, formação inicial docente, identidade pessoal, identidade profissional.

Fecha de recibido: 22/01/2026

Fecha de aceptado: 10/06/2026

## Introducción

La importancia y complejidad que ha ido adquiriendo el rol docente ha generado en el ámbito internacional y nacional distintas iniciativas que buscan responder a las siguientes preguntas: qué competencias debería tener el docente, cómo habría de ser su formación inicial y continua, qué características deben tener quienes aspiran a ser profesores (Asensio et al., 2022). En coherencia con estas interrogantes, el año 2008, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), crea el programa Inicia con el objetivo de aportar a la mejora integral de la Formación Inicial Docente (FID) a través de tres ámbitos o momentos claves de este proceso de formación: (a) atraer a buenos estudiantes a la profesión docente, (b) monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares y (c) retener a los buenos docentes (Ávalos, 2010; Barber y Mourshed, 2008; See et al., 2020).

Sin embargo, en Chile, la matrícula en las carreras pedagógicas ha descendido un 8 % anual entre los años 2011 al 2021 (Elige Educar, 2021). Al parecer, no ha sido suficiente la implementación de políticas públicas tendientes a aumentar la calidad de la FID, para atraer a los mejores estudiantes a estudiar pedagogía (Mineduc, 2024b), lo que probablemente se puede vincular a representaciones desvalorizadas de la profesión (Gómez y Castillo, 2019).

A partir de los antecedentes descritos, este estudio se focaliza en la atracción y formación de los futuros docentes, al aportar información que permite caracterizar el perfil de ingreso de los estudiantes de pedagogía. De acuerdo con Suazo et al. (2022), este perfil «se debe relacionar con características propias y demostrables que traen los novatos al momento de ingresar a la Educación Superior» (p. 805), lo que evidencia la relevancia de indagar sobre el perfil de ingreso de estudiantes de pedagogía, en particular, comprender las motivaciones que les llevan a inclinarse por la docencia, información que permite a las instituciones de educación superior fortalecer sus programas de formación, mejorar los procesos de orientación vocacional y diseñar estrategias que potencien el compromiso con la labor educativa desde el ingreso a la carrera. En este contexto problemático surge la interrogante investigativa: ¿Qué factores motivan al estudiantado a ingresar a las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Música, de una universidad pública y regional chilena, al iniciar su carrera el año 2024? Lo anterior, con el fin de aportar a una reflexión crítica sobre la formación docente y

contribuir al desarrollo de una identidad profesional desde el inicio de su carrera, por ello, este estudio centra su atención en la motivación en el momento de la elección de la carrera de pedagogía. Según García Hoz: «Es el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado» (como se cita en Gratacós, 2014, p. 81). Estos autores reconocen que es un proceso complejo de orientación y ayuda para una correcta toma de decisiones y que implica a todos los agentes educativos (familia, escuela y sociedad), además de elementos actitudinales, de confianza en sí mismo, valoración de la profesión, intereses y capacidades, es decir que existen distintos factores motivacionales. García (2007) y Álvarez et al. (2024) afirman que quienes eligen la carrera docente motivados intrínsecamente tendrán mayor compromiso y eficiencia que quienes lo hacen por motivos extrínsecos, como razones económicas, tradición familiar u otras. Sin embargo, Moreno (2001) plantea que algunos estudios sobre motivación de ingreso a las carreras de pedagogía indican que muchos estudiantes no tienen motivación intrínseca por la carrera, pero muestran intereses cognoscitivos y profesionales hacia las respectivas disciplinas formativas. Este sentir deviene proyección futura, observación sobre sí mismo con perspectiva de estudiante de secundaria a estudiante universitario. Habría, según Hermans (2025), un meta-posicionamiento proyectado al futuro. La ruta teórica de Hermans y Monereo (Medina y Monereo, 2024; Monereo, 2025) asume ese principio de conflicto permanente como un estado de cambio constante, mediado por la toma de posición, como base que da certeza y que en el devenir del actuar social va consolidando ciertas conductas y cierta estabilidad que permiten el actuar en el rol, al situar el conflicto en la base del cambio (Monereo, 2025). Estos elementos, al final, nutren nuestro análisis de evidencias y de resultados conclusivos.

Continuando con las motivaciones intrínsecas, Mizala et al. (2011) señalan que, de acuerdo a lo manifestado por los propios estudiantes de pedagogía, en Chile, fundamentalmente, la elección de la carrera docente se relaciona con la vocación de servicio público. Consecuente con ello, los estudios realizados por Mizala y Romaguera (2001) evidencian que un 48 % de los estudiantes de pedagogía manifestaban una fuerte vocación por su carrera, frente a un 35,2 % de estudiantes de otras carreras.

Según Escobar et al. (2016), las principales razones que motivan a los estudiantes en Chile a elegir una carrera pedagógica son el gusto por enseñar, ya sea a niños, niñas o jóvenes, y la

influencia de haber conocido a profesores o profesoras que marcaron significativamente su proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación básica y media. Es así como más del 70 % de los estudiantes consideran que su vocación para ser profesor(a) surgió de la relación positiva con sus profesores en la etapa escolar, especialmente influenciada por aquellos considerados *buenos profesores*. Además, una amplia mayoría de estudiantes de primer año opina que la vocación es un requisito indispensable para ejercer la profesión (94 %) y que esta se desarrolla principalmente durante el ejercicio profesional (73 %).

En concordancia con estos hallazgos, Sandoval et al. (2020) señalan que el 97 % de los estudiantes elige la profesión docente porque la enseñanza y la posibilidad de contribuir al desarrollo de otras personas les generan satisfacción y sentido de realización personal. Asimismo, el 95 % considera que el rol del profesor trasciende la mera transmisión de conocimientos y le atribuye al docente la responsabilidad de constituirse en un referente de conductas y valores para sus estudiantes.

Efectivamente, investigaciones sobre las motivaciones para ingresar a pedagogía constituyen una fuente de información importante acerca del compromiso hacia la profesión, dado que una dotación de profesores formados y motivados son clave para movilizar mejores aprendizajes y una realización eficaz de la labor educativa (Castañeda et al., 2020; Woolfolk, 2010). Justamente, este contexto denota la importancia de todo cuanto refiere el campo de las motivaciones, lo que convierte en un ámbito relevante el estudio del acceso y desarrollo de la carrera docente, ya sea por el compromiso, proyección e identidad con la profesión pedagógica (Bilim, 2014; Imbernón, 2017; Pogré, 2012). La identidad profesional, como expresión conceptual, contiene el sentido de pertenencia a una determinada profesión, constituye aquello que cada estudiante de pedagogía se representa como la labor que espera desarrollar, aquello que «quiere ser». Por lo tanto, la identidad profesional y la condición de pedagogo son dinámicas y se construyen a lo largo de los años en que se desempeña profesionalmente (Cantón y Tardif, 2018).

## **Metodología**

Los resultados de la investigación que presentamos recogen parte de los datos cuantitativos de un estudio longitudinal más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo general, que es analizar los factores que motivan a estudiantes a ingresar a las carreras de Pedagogía en

Educación Básica, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Música, de una universidad pública y regional chilena, al iniciar su carrera el año 2024.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en un paradigma pospositivista (Arévalo et al., 2020), con enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional-correlacional, por recolectar datos en un único momento del tiempo (transeccional) y analizar la relación que existe entre dos o más variables (correlacional). Se caracteriza por ser una investigación de caso institucional, en la que se realiza un estudio intensivo y profundo de una unidad social o comunidad única; se recoge información que permite determinar las características específicas y conducta de la unidad (Cohen y Manion, 2002; Van Dalen y Meyer, 1981).

La información corresponde a la realidad de una institución de educación superior que, desde sus orígenes (1948), ha destacado por la formación inicial de profesores para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Considerando las características de la institución y el objetivo del estudio se seleccionó a estudiantes de primer año de tres carreras que pertenecen a distintas facultades, con el propósito de tener diversidad y representatividad de las carreras que imparte la universidad. La muestra es no probabilística, de carácter casual, pues la participación fue voluntaria, con un alcance en los tres grupos superior al 86 % de la población. Este alto porcentaje se logró porque se tomó la decisión de aplicar el cuestionario de manera presencial, en formato papel, en una de las primeras sesiones del Taller de Práctica 1, que se impartió el primer semestre del 2024, para lo cual se contó con la colaboración y compromiso de los docentes responsables de los talleres de práctica. Esto nos permitió garantizar una muestra mucho más amplia y representativa, con un total de 112 estudiantes. La distribución se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 1:** Relación población-muestra según facultad y carrera

| Facultad                 | Carrera                  | Población | Muestra | %<br>Población-muestra |
|--------------------------|--------------------------|-----------|---------|------------------------|
| Ciencias de la Educación | Ped. en Educación Básica | 41        | 39      | 95,1                   |
| Humanidades              | Ped. en Inglés           | 51        | 48      | 94,1                   |

|       |                |     |     |      |
|-------|----------------|-----|-----|------|
| Artes | Ped. en Música | 28  | 25  | 89,2 |
| Total |                | 120 | 112 | 93,3 |

A partir de la colaboración de docentes del Taller de Práctica I se accedió de manera directa a los estudiantes. Se otorgó tiempo del taller para la aplicación del instrumento, esta acción permitió obtener un alto porcentaje de participación en cada carrera, entre un 89 % y 95 % de la población de cada carrera. La muestra quedó conformada por un mayor porcentaje de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés, seguida por Pedagogía en Educación Básica. El menor porcentaje corresponde a estudiantes de Pedagogía en Música. Al agrupar a los participantes según el nivel educativo al cual se vincula su perfil de egreso, se puede observar que el 34,8 % corresponde a estudiantes que se están formando para integrarse a la educación básica y el 65,2 % a la educación media.

Como procedimiento de recogida de la información se utilizó el cuestionario *Escala de motivaciones y percepciones de la profesión docente* (Gratacós y López-Jurado, 2016), que se basa en el modelo teórico Factors Influencing Teaching-Choice scale (FIT-choice scale), de Watt y Richardson (2007). El instrumento está conformado por 6 determinantes de la motivación, desde donde surgen los 12 factores motivacionales, con un total de 40 ítems, de respuesta tipo Likert en el rango de 1 a 7 (Nada importante a Muy importante). La fiabilidad del instrumento es excelente  $\alpha=0,921$  (George y Mallery, 2003).

En la tabla 2 se muestran en la primera columna los elementos determinantes de la motivación y en la segunda columna, los factores motivacionales.

**Tabla 2:** Determinantes de la motivación y sus respectivos factores motivacionales

| Determinantes de la motivación                                                                                                                                                  | Factores motivacionales                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Valor de utilidad social</i> (influir en el futuro de los niños, trabajar en pro de la igualdad social, contribuir a la mejora de la sociedad y trabajar con niños/jóvenes). | F1: Trabajar con niños<br>F2: Mejorar la equidad social<br>F3: Influir en el futuro de los niños |

---

|                                                                                                                                                        |                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                        | F4: Hacer una contribución social                                               |
| <i>Valor de utilidad personal</i> (seguridad en el trabajo, movilidad en el trabajo, conciliación y tarea fácil).                                      | F5: Seguridad del trabajo<br>F6: Movilidad laboral<br>F7: Conciliación familiar |
| <i>Valor de la tarea:</i> valor intrínseco.                                                                                                            | F8: Valor intrínseco carrera                                                    |
| La <i>autopercepción</i> se refiere a la habilidad percibida para enseñar.                                                                             | F9: Habilidad percibida                                                         |
| <i>Influencias sociales:</i> Socialización anteriores a la elección (influencias familia, amigos y profesores) y percepciones de experiencias previas. | F10: Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje<br>F11: Influencias sociales |
| <i>Carrera de segunda opción:</i> Se tiene en cuenta el factor de si la carrera docente fue elegida en primer lugar.                                   | F12: Carrera de segunda opción                                                  |

---

**Fuente:** Gratacós y López-Jurado, 2016

A partir del objetivo del estudio, la relación población-muestra y el tipo de variable (cualitativas y cuantitativas), se seleccionaron las técnicas estadísticas de tipo descriptiva: frecuencia, centralidad (media) y dispersión (desviación estándar) e inferencial (según normalidad y homocedasticidad), con margen de error del 5 %. Se aplicaron pruebas *post hoc*. El tratamiento de la información se realizó por medio de la herramienta informática Jamovi.

## Resultados

### Perfil de los participantes

Los 112 estudiantes que participaron en el estudio tienen en promedio 20,4 años, con una desviación estándar (DE) de 3,74. Las edades oscilan entre los 17 y 40 años.

En relación con la variable Sexo de los participantes, el 62,5 % son mujeres y el 34,8 % hombres (2,7 % sin respuesta), lo cual refleja la realidad nacional, donde el mayor número de docentes en servicio son mujeres, con mayor predominio en la educación básica (Mineduc, 2024a) y, respecto del ingreso al primer año de pedagogía en todos los niveles, en 2025, el 52,9 % corresponde a mujeres y el 41,1 % a hombres (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2025). En el análisis por carrera, esta tendencia se mantiene en dos de las tres carreras estudiadas, en Educación Básica (76,9 %) e Inglés (66,7 %), sin embargo, en Pedagogía en Música, el mayor número de participantes son hombres (68 %).

### Respuestas agrupadas según determinantes de motivación

**Tabla 3:** Respuestas por determinantes de la motivación del grupo de participantes

| Determinantes de la motivación | M    | DE   |
|--------------------------------|------|------|
| Valor de utilidad social       | 6,07 | 0,82 |
| Valor de utilidad personal     | 4,94 | 1,21 |
| Valor intrínseco               | 5,75 | 1,08 |
| Autopercepción                 | 5,89 | 1,03 |
| Influencias sociales           | 5,68 | 0,97 |
| Carrera de segunda opción      | 1,96 | 1,25 |

Nota: Rango de respuesta 1 a 7 (Nada importante a Muy importante). M=Media; DE=Desviación Estándar

Se observa en la tabla 3 que el principal determinante de motivación para estudiar pedagogía es el *Valor de utilidad social* (M=6,07; DE=0,82), que a la vez muestra el menor nivel de dispersión

de la respuesta, lo cual refleja mayor homogeneidad en el grupo frente a este determinante. Por lo tanto, es coincidente entre los estudiantes el optar por estudiar pedagogía con el propósito de influir en el futuro de los niños y adolescentes, trabajar en pro de la igualdad social, contribuir a la mejora de la sociedad y trabajar con niños y jóvenes.

En cambio, el determinante *Valor de utilidad personal* ( $M=4,94$ ;  $DE=1,21$ ) no muestra ser uno de los elementos que provoque la mayor motivación por estudiar pedagogía, es decir, aspectos como la seguridad laboral, la movilidad en el trabajo y la conciliación con los tiempos familiares no tienen una alta incidencia en esta toma de decisión. Esto podría evidenciar que en el momento de optar por una carrera de pedagogía prevalece en el estudiante una motivación de carácter altruista o trascendente, sobre la motivación de estudiar para su propio beneficio y desarrollo personal en el tiempo.

Por otra parte, las respuestas vinculadas con el determinante *Valor intrínseco* ( $M=5,75$ ;  $DE=1,08$ ) —que corresponde al deseo de ser docente junto al interés y gusto por enseñar, lo que evidencia una motivación intrínseca por estudiar pedagogía— muestran valores similares con el determinante *Autopercepción* ( $M=5,89$ ;  $DE=,03$ ), que se refiere a la percepción que tiene el estudiante de contar con las cualidades y habilidades requeridas para ser un buen docente. De esta manera, se tiene una valoración positiva de querer ser docente y a la vez contar con las habilidades para serlo. Esto se puede reafirmar con las respuestas en el determinante *Influencias sociales* ( $M=5,68$ ;  $DE=0,97$ ), donde las percepciones externas, como las de amigos, familiares y gente que lo conocen piensan que debería ser docente, lo cual permitiría validar la decisión de estudiar pedagogía.

Los resultados analizados anteriormente están en coherencia con las respuestas expresadas por los estudiantes en el determinante *Carrera de segunda opción* ( $M=1,96$ ;  $DE=1,25$ ). La media, al ser la más baja entre los 6 determinantes de motivación, muestra que la carrera de pedagogía fue elegida en primer lugar, esto podría significar que había claridad respecto de lo que se quería estudiar y que pedagogía era su primera opción.

### **Respuestas agrupadas según factores de motivación**

**Tabla 4:** Respuestas por factores motivacionales del grupo de participantes

| Factores motivacionales                           | M    | DE   |
|---------------------------------------------------|------|------|
| F1 Trabajar con niños/adolescentes                | 5,69 | 1,39 |
| F2 Mejorar la equidad social                      | 5,86 | 1,04 |
| F3 Influir en el futuro de los niños              | 6,52 | 0,73 |
| F4 Hacer una contribución social                  | 6,24 | 0,81 |
| F5 Seguridad del trabajo                          | 5,17 | 1,27 |
| F6 Movilidad laboral                              | 5,42 | 1,31 |
| F7 Conciliación familiar                          | 4,53 | 1,43 |
| F8 Valor intrínseco carrera                       | 5,75 | 1,08 |
| F9 Habilidad percibida                            | 5,89 | 1,03 |
| F10 Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje | 6,38 | 0,90 |
| F11 Influencias sociales                          | 4,97 | 1,66 |
| F12 Carrera de segunda opción                     | 1,96 | 1,25 |

Nota: Rango de respuesta 1 a 7 (Nada importante a Muy importante). M=Media; DE=Desviación Estándar

De los 12 factores motivacionales se observan 3 que poseen medias sobre 6 (rango de respuesta 1 a 7) y con desviación estándar menor a 1, esto muestra la presencia de tres elementos comunes en el perfil de ingreso de los estudiantes de las tres carreras que participaron en el estudio. Se destacan dos de los cuatro factores que conforman el determinante *Valor de utilidad social*, lo cual reafirma el análisis realizado antes, en la tabla 3.

El factor 3, *Influir en el futuro de los niños/adolescentes* (M=6,52; DE=0,73), corresponde a la motivación que tienen de influir de forma positiva en las próximas generaciones a través de la enseñanza. Este mismo compromiso se observa en el factor 4, *Hacer una contribución social* (M=6,24; DE=0,81), donde observa el rol docente como agente que contribuye a la sociedad. De esta forma se visualiza más detenidamente a través de estos dos factores la motivación de carácter

altruista, también llamada *prosocial* o *trascendente*, que determina la decisión de la persona por estudiar pedagogía.

El otro factor motivacional destacado por los participantes es el F10, *Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje* (M=6,38; DE=0,90). El hecho de que este factor presente una media sobre 6, con variabilidad baja, muestra que, para el conjunto de los estudiantes de las tres carreras, un aspecto que generó la motivación por estudiar pedagogía fue el haber tenido buenos modelos de docentes, a quienes han admirado e influenciado positivamente en ellos durante su formación en educación básica o media. Es importante destacar la valoración realizada por estos estudiantes a la labor de sus profesores y profesoras, cómo su ejemplo ha influido en la decisión de ingresar al campo de la educación.

### Respuestas por carreras

**Tabla 5:** Respuestas por factores motivacionales según carreras

| Factores motivacionales              | Ped. en Educ.<br>Básica |      | Ped. en Inglés |      | Ped. en<br>Música |      |
|--------------------------------------|-------------------------|------|----------------|------|-------------------|------|
|                                      | M                       | DE   | M              | DE   | M                 | DE   |
| F1 Trabajar con niños/adolescentes   | 6,52                    | 0,90 | 5,48           | 1,25 | 4,81              | 1,62 |
| F2 Mejorar la equidad social         | 6,29                    | 0,77 | 5,88           | 0,93 | 5,16              | 1,24 |
| F3 Influir en el futuro de los niños | 6,78                    | 0,58 | 6,50           | 0,54 | 6,15              | 1,04 |
| F4 Hacer una contribución social     | 6,43                    | 0,84 | 6,19           | 0,78 | 6,05              | 0,80 |
| F5 Seguridad del trabajo             | 5,60                    | 1,30 | 5,06           | 1,24 | 4,69              | 1,10 |
| F6 Movilidad laboral                 | 5,55                    | 1,20 | 5,73           | 1,28 | 4,60              | 1,25 |
| F7 Conciliación familiar             | 4,92                    | 1,55 | 4,57           | 1,32 | 3,84              | 1,25 |
| F8 Valor intrínseco carrera          | 6,26                    | 0,90 | 5,45           | 1,11 | 5,52              | 1,02 |
| F9 Habilidad percibida               | 6,43                    | 0,67 | 5,60           | 1,05 | 5,61              | 1,17 |

|                                                   |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| F10 Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje | 6,53 | 0,89 | 6,35 | 0,90 | 6,21 | 0,91 |
| F11 Influencias sociales                          | 5,34 | 1,68 | 4,83 | 1,57 | 4,65 | 1,76 |
| F12 Carrera de segunda opción                     | 1,73 | 1,22 | 2,18 | 1,35 | 1,91 | 1,05 |

Nota: Rango de respuesta 1 a 7 (Nada importante a Muy importante). M=Media; DE=Desviación Estándar

En la tabla 5 las respuestas de los estudiantes de las tres carreras son semejantes principalmente en tres factores. El factor F4, *Hacer una contribución social*, es decir que a través de la enseñanza retribuir y contribuir a la sociedad desde su rol docente, pues reconocen que el profesorado realiza una contribución valiosa a la sociedad. Este factor podría ser considerado como un elemento común en el perfil de ingreso de los estudiantes de pedagogía de la universidad estudiada.

Los otros dos factores forman parte del determinante *Influencias sociales*, que corresponde a las influencias previas a la elección de la carrera que han realizado, de manera directa o indirecta, familiares, amigos y profesores. Es así como la influencia más presente es la de profesores que han interactuado durante los procesos de enseñanza con este grupo de estudiantes (factor 10), lo que generó en ellos experiencias de aprendizaje positivas, en las que reconocen admiración y buenos modelos en sus anteriores docentes. Un aspecto relevante de este análisis es la valoración tan favorable y destacada que realizan personas de distintas procedencias geográficas, diferentes tipos de establecimientos y áreas de interés de especialización pedagógica sobre el rol docente, a partir de sus experiencias como estudiantes de los niveles de educación básica o media. En menor medida, pero coincidente entre los tres grupos de estudiantes, está la *Influencia social* de personas conocidas (factor 11), como son la familia, amigos y gente con quien ha trabajado, quienes le han expresado que debería ser docente. Esto podría evidenciar que, independientemente de que los estudiantes ingresaron a disciplinas distintas, las personas observan en ellos cualidades o habilidades consideradas como propias o comunes de todo docente.

En cambio, en la tabla 5, también se aprecian diferencias entre las carreras, marcadas principalmente por los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, por ejemplo, en los cuatro

factores que conforman el determinante de motivación *Valor de utilidad social* (F1, F2, F3 y F4), presentan las medias más altas y variabilidad baja en sus respuestas, lo que muestra un grupo de estudiantes con un perfil de ingreso más similar en cuanto a querer influir en el futuro de los niños, trabajar en pro de la igualdad social y contribuir a la mejora de la sociedad. En los estudiantes de las otras dos carreras está presente este determinante, pero de preferencia en dos de los cuatro factores, en la carrera de Pedagogía en Música se aprecia mayor dispersión en las respuestas, lo cual puede indicar que el perfil de ingreso de este grupo es más diverso en cuanto a los factores que generaron el interés por estudiar pedagogía.

El otro grupo de factores que muestran una diferencia entre los grupos de estudiantes es el valor intrínseco de la carrera (factor 8) y la autopercepción de las habilidades percibidas para enseñar (factor 9), donde los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica presentan medias de respuesta sobre el rango 6 y con una baja dispersión ( $DE < 1$ ), lo que evidencia una marcada motivación, desde el inicio de la carrera, por la enseñanza y ser docente, lo cual se complementa con la alta valoración que tienen de sus habilidades para enseñar. Esta situación varía al analizar los datos de las carreras de Pedagogía en Inglés y Música, donde las medias están bajo el rango 6 y los estudiantes presentan una mayor dispersión en sus respuestas.

### Relación entre variables demográficas y factores motivacionales

Para este estudio, el análisis bivariable busca posibles relaciones entre variables demográficas y los factores motivacionales para ingresar a estudiar pedagogía. Para el examen de la significación estadística (Sig.) de la relación y comparación se consideró un  $p$  valor  $< 0,05$ . Se aplicaron pruebas no paramétricas al confirmar que los datos no presentan una distribución normal, se calcularon el coeficiente de correlación de Spearman (factor edad), U de Mann-Whitney (factor sexo) y Kruskal-Wallis (factor carrera).

**Tabla 6:** Factores motivacionales con relación significativa entre variables demográficas

| Factores motivacionales              | Edad  |  | Sexo  |      | Carrera |         |
|--------------------------------------|-------|--|-------|------|---------|---------|
|                                      | Sig.  |  | Sig   | Dif. | Sig     | Dif.    |
| F1 Trabajar con niños y adolescentes | 0,028 |  | 0,005 | H<M  | .001    | I, Mu<E |

|                                      |   |       |     |       |         |
|--------------------------------------|---|-------|-----|-------|---------|
| F2 Mejorar la equidad social         | - | 0,032 | H<M | .001  | Mu<E, I |
| F3 Influir en el futuro de los niños | - | 0,015 | H<M | 0,011 | Mu<E    |
| F5 Seguridad del trabajo             | - | -     | -   | 0,014 | Mu<E    |
| F6 Movilidad laboral                 | - | -     | -   | 0,002 | Mu<E, I |
| F7 Conciliación familiar             | - | -     | -   | 0,010 | Mu<E    |
| F8 Valor intrínseco carrera          | - | -     | -   | .001  | I, Mu<E |
| F9 Habilidad percibida               | - | 0,044 | H<M | .001  | I, Mu<E |

Nota: H=Hombre. M=Mujer. I=Ped. Inglés. Mu=Ped. Música. E=Ped. Educ. Básica

La primera relación establecida cruza la variable edad de los estudiantes que ingresan a la carrera de pedagogía con los 12 factores motivacionales. Desde el análisis bivariable se observa que existe una relación estadísticamente significativa ( $p=0,028$ ) entre la edad y el F1, *Trabajar con niños/adolescentes*, la cual es positiva pero débil ( $R$  de Pearson=0,280).

La segunda relación, entre sexo del estudiante y los 12 factores motivacionales, muestra que existe una relación estadísticamente significativa en 4 de los 12 factores, sobre todo, los que conforman el determinante *Valor de utilidad social* (F1, F2 y F3), donde las medias de las mujeres son mayores que las de los hombres, lo cual puede mostrar que las mujeres ingresan a carreras de pedagogía más motivadas por trabajar con niños/adolescentes e influir en el futuro de ellos contribuyendo a la igualdad social.

El otro factor donde existen diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los estudiantes está presente en el F9, *Habilidad percibida* ( $p=0,044$ ). Las medias más altas la poseen las mujeres ( $M=6,16$ ) en comparación con los hombres ( $M=5,50$ ), esto reflejaría que ellas perciben con más claridad tener las cualidades y habilidades para la enseñanza, por lo tanto, la profesión docente se adecua a sus habilidades. Esta autopercepción es un factor importante en el momento de seleccionar la carrera de pedagogía por parte de las mujeres.

La tercera relación corresponde a la carrera de pedagogía y factores motivacionales, es en esta relación donde se aprecian más diferencias estadísticamente significativas (8 de los 12 factores).

A través de las pruebas *post hoc* se puede observar que la diferencia en algunos de los factores se encuentra marcada entre el grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica e Inglés en comparación con los estudiantes de Pedagogía en Música (F2 y F6), lo cual refleja que, pese a ser Educación Básica y Pedagogía en Inglés perfiles distintos en cuanto a destinatarios de la enseñanza, tienen elementos comunes en su perfil de ingreso, como son la motivación por *Mejorar la equidad social* (F2), en la esperan que a través de la enseñanza se pueda ayudar a personas socialmente desfavorecidas, con desventaja social. El otro elemento común es el factor de la *Movilidad laboral* (F6), donde los estudiantes de ambas carreras visualizan la enseñanza como una profesión que les brinda oportunidades de trabajar en el extranjero, de elegir dónde quiere vivir, porque consideran que el título de docente tiene reconocimiento en distintas partes.

## **Discusión y conclusiones**

La motivación como fuerza interior movilizadora del estudiantado al decidir su formación pedagógica —siguiendo la ruta teórica de Hermans y Monereo (Hermans, 2025; Medina y Monereo, 2024; Monereo, 2025), quienes vinculan creencias, representaciones mentales de sentido y significación con preceptos éticos y morales— se convierte en foco principal de la formación profesional pedagógica. Ahora, discutiendo hallazgos y evidencias colectadas desde la perspectiva de la teoría del self dialógico de Hermans (2025), podríamos entender más claramente que lo aludido como *motivación por estudiar pedagogía* implica el proceso interno que vivencia cada estudiante, según Hermans, voces dentro de una conversación interna, expresión de la multiplicidad de posiciones personales que fluyen y se vinculan en la mente, que se relacionan y se contraponen conflictuando constantemente, construyendo la identidad personal que hoy, estudiante en formación pedagógica y, en el futuro, profesional, le permitirá construir su identidad docente.

Los referentes teóricos y el análisis de los resultados permiten concluir desde distintos ámbitos. El primero de ellos es reconocer que se identifica un perfil de ingreso del estudiantado de pedagogía con elementos motivacionales compartidos; destaca el factor *Contribuir a la sociedad*, significando la enseñanza como servicio a otros; por tanto, se reconoce la contribución social del profesorado y, a la vez, se asume el compromiso de *devolver* a la sociedad lo que se ha recibido de ella. La evidencia revela motivación prosocial, altruista, *trascendente*, un «tipo de fuerza que

lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otras personas» (Gratacós, 2014, p. 125), concordante con Mizala et al. (2011), respecto a que, al ingresar a estudiar pedagogía, los jóvenes buscan impactar en la sociedad y en la educación de futuras generaciones y reconocen mayor responsabilidad social.

Un segundo ámbito de conclusión es destacar como otro elemento común entre las carreras el factor *Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje*, donde se vincula la motivación de ser docente con experiencias de naturaleza positiva, particularmente vivenciadas en la etapa estudiantil (preuniversitaria), lo que Sandoval et al. (2021) llaman *la imagen del buen profesor*. Asimismo, según el perfil de ingreso y la evidencia colectada, en Pedagogía en Educación Básica, el estudiantado manifiesta un perfil motivacional definido y próximo a este baremo. En efecto, prevalecen factores motivacionales trascendentes, en cuanto la percepción de la labor del profesor en niños menores trasciende lo pedagógico, y llega a ser criterio de efectividad formativa, como una preparación para intervenir de forma positiva en la identidad de la niñez, como afirman García y Sebastián (2011) y Mizala et al. (2011). Comparativamente, el perfil de quienes ingresan a carreras vinculadas al nivel de enseñanza media, como son Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Música, denota un perfil de respuestas altamente variable, declaran tanto elementos de motivación trascendente como referidos a experiencias previas de enseñanza/aprendizaje positivas, motivadoras, inspiradoras. Los resultados se asocian a la representación del estudiantado de sí mismo, y manifiestan una imagen propia proyectada a una labor profesional de ayuda y de acompañamiento a otros. Esto involucra una deriva de la dimensión personal a la función profesional futura, lo que genera una dualidad persona-profesional, reconocida extendidamente en la literatura (Day, 2014, 2019; Hargreaves y Fullan, 2014), y denota su cualidad evolutiva, dinamismo y relación con experiencias que nutren ambas dimensiones y que actúan tanto *desde afuera hacia adentro* como *desde adentro hacia afuera* en cada estudiante, según Day (2019), vinculando su autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de la tarea y perspectivas de futuro.

La tercera conclusión se basa en los planteamientos anteriores, se aprecia que la motivación intrínseca estudiantil es un elemento relevante al decidir por estudios pedagógicos, se infiere que esa motivación constituye una *fuerza personal* que no solo dirige el actuar, sino que lo sostiene en el tiempo y ayuda a conseguir la meta de convertirse en pedagogos. Podemos deducir que la

motivación influenciaría la preocupación por la formación profesional, incentivaría la autoformación, promovería actitudes comprometidas y de proyección a tareas futuras como profesional pedagogo, lo que fortalece la identidad profesional y despliega competencias de desarrollo profesional.

En una cuarta conclusión, se evidenció que indistintamente de condiciones personales, etarias, sociales, culturales, procedencia o nivel de formación (Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Música o Inglés), el estudiantado mostró acuerdo sobre tres factores clave: se forman como docentes para influir en el futuro de niños y jóvenes, esperan contribuir a la sociedad y optan por la docencia a partir de un modelo de referencia que impulsa la elección. Estas coincidencias implicarían consenso motivacional por formarse en pedagogía, lo que deriva en niveles importantes de cohesión, en sentimientos de comunidad en formación y de pertenencia, implícito antes que explícito, y pueden aparecer en diálogos entre pares estudiantes, remodelándose y reforzándose. Concluimos que existiría identificación personal con un proyecto formativo, percibido como propósito, del cual se hace parte, que es común. En definitiva, una representación del proyecto formativo como una iniciativa unificadora, que atiende una motivación compartida, aporta consistencia, permanencia y continuidad a la formación, en el sentido de que se asumiría como voluntad institucional que acoge el sentir colectivo (Expósito et al., 2025).

Como quinta conclusión, la motivación movilizada por el ejemplo de *buena docencia* bien puede entenderse como *vínculo positivo* entre estudiante y docente. Estas dos dimensiones actúan de consuno, transformando la tarea formativa en una labor compleja y sensible que, según se despliegue, es gravitante en el ámbito emocional y profesional del estudiantado. Si consideramos por extensión que, en la universidad estudiada, la formación en la práctica es sustantiva y articuladora de la formación disciplinar y pedagógica, las experiencias positivas o negativas vividas se relacionan de forma permanente con las motivaciones personales y, eventualmente, tendrían influencia negativa o positiva, según cada estudiante y cómo construye su identidad profesional, parafraseando a Monereo (2025), el conflicto como mecanismo del cambio. Concluimos que la primera experiencia positiva se resignificaría a partir de nuevas experiencias, no como estudiante, sino como pedagogos en formación.

Por último, la sexta conclusión está relacionada con la utilidad de la información que reporta el instrumento, según sus autores (Gratacós y López-Jurado, 2016), referido al diseño curricular de la formación. Efectivamente, el programa formativo puede ser rediseñado a partir del conocimiento de las motivaciones del estudiantado, cautelando, siempre desde sus autores, que el interés por la docencia y la imagen positiva que lo confirma no se pierdan. Ahora, en el evolucionar natural del estudiantado, las motivaciones adquieren nuevos matices que demandan al currículum formativo flexibilidades que acojan el cambio constante y, en la centralidad formativa en la práctica, el conocimiento y las motivaciones del estudiantado facilitarían la definición del acompañamiento tutorial y el seguimiento a su progreso formativo.

A modo de corolario, las evidencias colectadas nos invitan a reflexionar sobre la valoración del estudiantado al modelo del *buen profesor*, influencia preeminente en la decisión de estudiar pedagogía. En este sentido, *el sello que imprime un buen docente, como ejemplo de buena docencia*, se proyecta a la formación universitaria e implica académicamente asumir un rol esencial, en el que la vivencia motivacional inicial en la educación regular debiese fortalecerse en la educación superior y proyectarse al ejercicio profesional futuro.

## **Agradecimientos**

A los proyectos EDU 02-2122 —Concurso Regular de Investigación 2020— y EDU-13-2223 —Concurso Regular de Investigación 2021-2022—, financiados por la Dirección General de Investigación, Universidad de Playa Ancha.

## **Referencias**

- Álvarez, E., Tapia, M. y Riveros, N. (2024). Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de una universidad del norte de Chile. *Revista Educación*, 48(1), 1-17.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>
- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Palacio, A., Bonilla, S., Estrella, A., Guadalupe, J., Zapata, M., Jadán, J., Arias, H. y Ramos, C. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Universidad Indoamérica.

- Asensio, I., Arroyo, D., Ruiz, J., Sánchez, M., Ruiz, C., Constante, A. y Navarro, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 257-284). Unicef, Universidad de Chile.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, 41, 1-48. PREAL.
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bellei, C. (2025). *El problema de la educación en Chile*. Debate.
- 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>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Coords.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Castañeda, C., Pérez, A., Valdivia, P. y Zurita, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 299-314. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2025). *Entrega de resultados PAES - Proceso de admisión 2025*. División de Información y Acceso.  
<https://demre.cl/investigacion/documentos/informes/2025-informe-resultados-paes-regular-admision-2025.pdf>
- Elige Educar. (2021). *Matrícula de primer año en carreras de pedagogía 2011-2021*. Análisis Base INDICES. Consejo Nacional de Educación.  
<https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/matriculados2021-ee-sitioweb.pdf>

- Escobar, B., Hernández, L. y Loncón, R. (2016). *Características socioeducativas y aspectos motivacionales de quienes eligen estudiar pedagogía* [Seminario de titulación]. Universidad Austral de Chile.
- Expósito, E., Carpintero, E., Castro, M. y López, E. (2025). Motivos para elegir la profesión de maestro: aplicación de la escala Fit-Choice en una muestra de estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 225-238.
- García, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1122>
- García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20(1), 29-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía. *Revista Educación*, 43(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415040/44057415040.pdf>
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro* [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya].
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, (372), 87-110.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata
- Hermans, H. (2025). *Teoría del yo dialógico: contradicciones en el yo y la sociedad* [Documento de trabajo]. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Digital, Universidad de Concepción.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Medina, L. y Monereo, C. (2024). Diálogo y desarrollo: Perspectivas y aplicaciones de la teoría del self dialógico en contextos educativos. *DIDAC*, (83), 84-91. [https://doi.org/10.48102/didac.2024..83\\_JUL-DIC.155](https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.155)

- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2024a). Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género 2024 (Con datos del año 2023). *Evidencias*, (64).
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2024b). *Plan Nacional Docente*. Autor.  
<https://plannacionaldocente.mineduc.cl/>
- Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). *Determinantes en la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. <https://www.educacion2020.cl/documentos/determinantes-de-la-eleccion-y-desercion-en-la-carrera-de-pedagogia/>
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2001). *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. Serie Economía N.º 116, Universidad de Chile.
- Monereo, C. (2025). *Ser docente, una identidad com/partida* [Documento de trabajo]. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Dialógica, Universidad de Concepción.
- Moreno, M. J. (2001). Referentes para la orientación y reorientación de la motivación profesional pedagógica. *Ciencia y Sociedad*, 26(3), 363-372.  
<https://www.redalyc.org/pdf/870/87011300005.pdf>
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 45-56.
- Sandoval, P., Pavié, A., Bustos, R., Maldonado, A. C. y Rubio, C. (2021). Vocación y profesión docente: una diada representada explícitamente en estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía en universidades del estado. *Notas Históricas y Geográficas*, (27), 218-254.
- Sandoval, P., Pavié, A., Rubio, C., Maldonado, A. C. y González, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>
- See, B., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D. y Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: a critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 1-45. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Suazo, A., Blanc, P. y Salgado, F. (2022). Definición de perfiles de ingreso en ingeniería a partir de características estudiantiles. *Ingeniare*, 30(4), 803-820.
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós.

Watt, H. y Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT- choicescale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

### **Contribución de autoría**

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

### **Disponibilidad de datos**

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio se encuentra disponible en las bases de datos administradas por el Grupo de Estudio Investigación y Desarrollo de la Práctica Docente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha. La base de datos contiene información de identificación de los participantes (nombre, correo electrónico, entre otros), por ello, no son de amplia difusión.