

## MOTIVACIONES PARA INGRESAR A ESTUDIAR PEDAGOGÍA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA ELECCIÓN DE CARRERA

MOTIVATIONS FOR ENTERING TEACHER EDUCATION:  
A SYSTEMATIC REVIEW OF A CHOICE

Lady Sthefany Bastías Bastías\*, Karla González Leiva\*\*

### Resumen

La decisión de escoger una carrera universitaria depende de múltiples factores. En particular, decidir ingresar a estudiar una carrera de pedagogía conlleva una serie de motivos influenciados por creencias, requisitos en el acceso y estatus de la profesión. Este estudio tiene por objetivo describir las motivaciones que poseen los futuros profesores(as) para estudiar carreras de pedagogía. Para ello se efectuó una búsqueda de textos académicos publicados entre los años 2010 y 2021 presentes en las bases de datos EBSCO host, que contengan los conceptos tanto en inglés como en español: “*teacher*”, “*career choice*” y “*education*”. Los resultados de este estudio señalan que existe un predominio de investigaciones con enfoque cuantitativo, donde la técnica más utilizada es el cuestionario y las escalas; mientras que en segundo lugar se utiliza la entrevista semiestructurada. Finalmente, el estudio concluye que existe un uso generalizado de un marco teórico, proveniente de la psicología de la autodeterminación, y la teoría expectativa-valor en las investigaciones. Por otro lado, existe una tendencia en el uso de diseños de investigación descriptivos y preferentemente exploratorios y un escaso uso de estudios longitudinales.

\* Doctora© en Ciencias Humanas, Universidad de Talca. Email: lady.bastias@utalca.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6228-1894>

\*\* Licenciada en Sociología, Universidad de Concepción. Email: karlgonzalez@udec.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8373-0321>

**Palabras clave:**

Motivación, elección de carrera, educación, formación inicial docente, sistema escolar, instituciones, revisión sistemática.

**Abstract**

The decision to choose a university degree depends on multiple factors. Particularly, deciding to enter a teaching program, which involves a number of reasons influenced by beliefs, entry requirements and the status of the profession. In this context, this study aims to describe the motivations of prospective teachers to study pedagogy degrees. To do this, a review of academic texts published between 2010 and 2021 was carried out in the EBSCO host databases, which contain the concepts in both English and Spanish: “teacher”, “career choice” and “education”. The results of this study indicate that there is a predominance of research with a quantitative approach, where the most used technique is the questionnaire and scales, while in second place is the semi-structured interview. Finally, the study concludes that there is a generalized use of a theoretical framework from the psychology of self-determination and the expectancy-value theory in research. On the other hand, there is a tendency to use descriptive and preferably exploratory research designs and little use of longitudinal studies.

**Keywords:**

Motivation, career choice, education, initial teacher training, school system, institutions, systematic reviews.

**1. Introducción**

La formación del profesorado en el contexto internacional posee características propias, y en algunos temas difieren con respecto de la formación inicial de profesores chilenos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) distinguen dos tipos de diseños curriculares de las carreras de pedagogía: el concurrente o simultáneo y el modelo consecutivo

(OCDE, 2009; Vaillant, 2018; Ramírez, 2015). El modelo concurrente o simultáneo obedece a un programa que aborda los contenidos académicos en conjunto con los contenidos educativos y profesionales durante el transcurso de toda la formación (OCDE, 2009). En el caso del modelo consecutivo, es un programa de “capacitación profesional en pedagogía y docencia que se toma después de haber terminado una primera licenciatura en una disciplina relacionada con las materias enseñadas en la escuela” (OCDE, 2009, p.113). Entre los beneficios de este modelo se señala la posibilidad de una experiencia de formación donde se aprenden, al mismo tiempo, los contenidos pedagógicos y disciplinares (OCDE, 2009). En el caso del modelo consecutivo, es un programa de “capacitación profesional en pedagogía y docencia que se toma después de haber terminado una primera licenciatura en una disciplina relacionada con las materias enseñadas en la escuela” (OCDE, 2009, p. 113). Entre los beneficios de este tipo de modelo se asocia un mayor grado de flexibilidad de acceso a la formación del profesorado, pues otros profesionales pueden ingresar una vez que ya posean una licenciatura previa.

Ahora bien, la adscripción a uno de esos modelos no significa que el proceso de ingreso de los interesados en estudiar carreras de pedagogía sea el mismo. Así, en las normativas para el acceso a las carreras de pedagogía que poseen algunos países como Singapur, la formación recae en el National Institute of Education (NIE). El proceso de selección para los futuros docentes incluye una prueba de idiomas (Proficiency Test) y requisitos académicos a los postulantes que provienen de la educación post secundaria o a los graduados de la educación universitaria no certificada (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2014). De este modo, el proceso de selección está compuesto por las notas de la enseñanza media, el examen nacional para el ingreso a la universidad y una etapa de entrevistas (Assael et al., 2009; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2019; Vaillant, 2018).

Por otro lado, el caso finlandés, obedece a un proceso altamente selectivo. En este país el proceso de postulación para llegar a ser docente depende de dos factores. El primero, responde a la asignación de cupos que determina el Estado por medio de un sistema de

cuotas que limita la disponibilidad de puestos de trabajo existentes en el país (Assael et al., 2009; FLACSO, 2019). El segundo factor corresponde al sistema de postulación, que se divide en dos etapas. La primera etapa implica rendir el examen nacional de ingreso o VAKAVA (siglas en finés que significa Red de Cooperación para la Selección de Alumnos para el Sector de la Educación), mientras que la segunda etapa del proceso de selección se desarrolla en cada una de las universidades, las que poseen autonomía para aplicar múltiples tipos de instrumentos, tales como entrevistas, redacción de ensayos y pruebas o test (Pérez-Granados, 2015).

Otro país que permite ejemplificar un variado tipo de acceso a las carreras de pedagogía es el caso de Canadá. En este país, hasta los años setenta, la formación de los docentes se realizaba en las escuelas normales. Luego de ese periodo, la formación del profesorado residió exclusivamente en las universidades de cada provincia (Sotomayor y Gysling, 2011). En ellas, el proceso de selección de los estudiantes para ingresar a estudiar carreras de pedagogía posee algunos requisitos como, por ejemplo: estar en posesión de puntaje sobre el tercio más alto del examen de ingreso a la universidad y contar con una excelente calificación en la entrevista individual (Vaillant, 2018).

Por otro lado, las reformas originadas en Australia nacen a consecuencia de contrarrestar las desventajas socioeconómicas que tenían los estudiantes de ese país, bajo este contexto social, se promueven desde el Consejo Ministerial de Educación, regular la enseñanza, aumentar los niveles de escolaridad de los estudiantes y mejorar la calidad de la docencia (Vaillant, 2018). Para lograr dichas metas, se conforman dos organismos que tienen por objetivo resguardar la calidad de la formación del profesorado. Por una parte, se establece un mecanismo encargado de la elaboración de estándares, que recae en el Victorian Institute of Teaching (VIT); y por otro, se conforma un organismo facultado para velar por el resguardo de los estándares en la formación del profesorado, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Así, la selección de los interesados para ingresar a estudiar carreras de pedagogía exige a los postulantes realizar un examen de ingreso y una entrevista.

En Chile, durante los últimos años se han instaurado políticas que apuntan a fortalecer la Formación Inicial Docente (FID). Estas medidas intentan mejorar la calidad de la educación, así como regular y retener a los futuros docentes en el sistema escolar (Ávalos, 2004). Varios estudios nacionales (Cox y Gysling, 2009; Ávalos, 2004; Vaillant, 2018) e internacionales (Talis, 2013; UNESCO, 2012; Barber y Mourshed, 2008) han centrado su preocupación en la formación inicial de los futuros docentes. De manera análoga a los otros países el mecanismo de selección para ingresar a una carrera universitaria en Chile era a través de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la que desde el año 2002, fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Pavié, 2012). Ahora bien, desde los años noventa, el rol del profesorado en Chile ha sido objeto de múltiples políticas, las que han centrado sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación, considerando la formación de los profesores como una arista clave en este proceso. Desde el año 2017 comienza a regir la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que, entre otros focos, tiene como objetivo “dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016), revalorizaciones que son vistas como un anhelo de recuperar la importancia del rol docente del que se gozaba hasta antes de la dictadura cívico militar que vivió Chile.

La ley 20.903 promueve un alza creciente en el puntaje de ingreso para los interesados que deseen ingresar a estudiar pedagogía. Esta medida implica que quienes ingresen a estudiar carreras de educación, debe lograr puntajes sobre los 550 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o la que actualmente se denomina, Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Al respecto, algunas investigaciones en Chile sugieren que los futuros docentes escogen estudiar carreras de pedagogía debido a motivos personales, enraizados en la tradición familiar, en el deseo de ayudar a otros, o por facilidad de trabajar con niños (Avendaño y González, 2018). Desde el ámbito de la psicología, se podría explicar esta elección considerando los enfoques de la teoría de la motivación. Estos enfoques responderían a los valores intrínsecos o extrínsecos que

establecen los estudiantes frente a esta decisión. Así, por ejemplo, al momento de escoger una carrera un estudiante puede evocar sus valores intrínsecos –valores personales– y movilizarse para cumplirlos. No obstante, al mismo tiempo, su decisión puede estar dominada por un deseo extrínseco, relacionado con recompensas externas, como por ejemplo obtener prestigio y un empleo bien remunerado (Cano, 2008). Asimismo, el rol de la teoría de la autodeterminación, también podría ser un enfoque que emerja de las revisiones de documentos, en particular esta macro-teoría se interesa en la motivación humana, y en la energía, dirección y finalidad de las acciones que éste realiza (Deci y Ryan, 1985; Stover et al., 2017).

Considerando la importancia que ha adquirido la formación inicial docente como un elemento central para mejorar la calidad de la educación en diversos países y en particular en Chile, esta revisión sistemática tiene por objetivo describir las motivaciones que poseen los futuros profesores para estudiar carreras de pedagogía. Para responder a ello, se realizará una revisión de literatura nacional e internacional que permitirá recoger elementos conceptuales y teóricos en torno a esta temática.

## 2. Metodología

La estrategia utilizada para la revisión sistemática de literatura pertinente, contempló un estudio de revistas científicas presentes en el metabuscador EBSCO host. El criterio de selección de los textos fue temporal, se realizó una búsqueda de artículos especializados de los últimos once años (2010-2021). Como criterio de selección conceptual, se utilizaron tres conceptos, tanto en inglés como en español, estos son: “*teacher*”, “*career choice*” y “*education*”, los que podían estar presentes en los títulos de los artículos o en el abstract. En una revisión inicial se identificaron 28 estudios. De ellos 13 artículos estaban escritos en idioma inglés y los otros 15 artículos en español. Tras la lectura de los resúmenes, se seleccionaron sólo aquellos estudios referidos a la elección de carrera de estudiantes de pedagogía. Tras este proceso de exclusión quedaron seleccionados

17 artículos en total, 8 textos en español y 11 en inglés. El análisis de cada uno de los textos se resume en la tabla n°1. El análisis de la información se realizó a través de una matriz que tiene como criterios el año de publicación, la muestra seleccionada, paradigma (cuantitativo y cualitativo) y la técnica de recolección de información (cuestionario, entrevista u otro).

### 3. Resultados

Una síntesis de los resultados encontrados en torno a las investigaciones se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Clasificación de estudios empíricos según paradigma

Autor	Paradigma				Técnica		
	Año	Muestra	Cuali- tativo	Cuanti- tativo	Cuestio- nario	Entre- vista	Otro
Merino, Morong, Arellano y Merino	2015	42	•		•		
García Garduño y Organista	2006	420	•		•		
Cenkseven; Cenkseven y Işık	2010	382	•		•		
Pidello, Rossi y De los Ángeles	2013	150		•		•	
Stabile, Clark y Hernández	2017	136	•		•		
Carrasco, Zúñiga y Espinoza	2014	66		•		•	
Restrepo, Estrada y Rodríguez	2017	369		•		•	
Köning y Rothland	2012	1287	•		•		
Sousa y Lima	2010	494	•		•		
Bergmark, Lundström, Manderstedt y Palo	2018	259		•			•
Bohndick, Kohlmeyer y Buhl	2017	409	•		•		
Moreau	2015	60		•		•	
Eren	2015	563	•		•		
McLean, Taylor y Jiménez	2019	265	•		•		
Stellmacher, Ohlemann, Pfetsch y Ittel	2020	79	•		•		
Taimalu, Luik, Kantelinen y Kukkonen	2021	1040	•		•		
Marín, García y Gabarda	2021	769	•		•		

Fuente: Elaboración propia

Los datos de los artículos analizados señalan que fue posible encontrar un posicionamiento mayor de investigaciones que se sitúan en el paradigma cuantitativo, en este caso, un 70,6% de las investigaciones se utilizaron para identificar las motivaciones por las cuales los estudiantes escogen estudiar pedagogía. Un 29,4% de los otros estudios se realizan en base a metodologías cualitativas. De los diecisiete estudios seleccionados, la técnica mayormente utilizada, con un 70,6%, fueron los cuestionarios y las escalas, mientras que un 23,5% utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Un 5,9% usó otras técnicas como, por ejemplo, la redacción de una carta de motivación.

### *3.1. Motivaciones para ser docente en investigaciones cuantitativas*

De los diecisiete artículos revisados, 12 de ellos (70,6%) utilizaron una metodología cuantitativa para explicar las posibles motivaciones que tenían los estudiantes que optaron por cursar carreras de pedagogía. De ellos, la mayoría utilizaron como técnica para obtener información un cuestionario o la escala FIT-Choice - Factors Influencing Teaching. La escala FIT-Choice, fue elaborada por Watt y Richardson, y proporciona un marco psicométrico y teórico sólido que mide los factores que influyen en la elección de la enseñanza como carrera (Watt y Richardson, 2007) y que, para el caso de esta revisión, mide los factores que influyen en la decisión de ser maestro (Gratacós y López-Jurado, 2016). Para la elaboración de esta escala, Watt y Richardson, revisaron los estudios y literatura sobre la elección de la carrera, encontrando en el modelo de teoría de la expectativa-valor, las motivaciones más valoradas para elegir una carrera docente (Watt y Richardson, 2007). Solo dos publicaciones utilizaron otras escalas: Marín, et al., (2021), utilizaron la adaptación del cuestionario sobre motivaciones hacia los estudios de magisterio elaborado por Bertomeu et al. (2006) y Stellmacher, et al. (2020,) utilizaron el Cuestionario de Motivación Alemana para Elegir la Formación Docente (Motivation for Choosing Teacher Education [FEMOLA]).

Así las primeras investigaciones harán referencia exclusivamente a motivaciones de los futuros docentes para estudiar carreras de pedagogía, mientras que los tres últimos estudios dirigidos por Cenkseven et al. (2010), Stabile et al. (2017) y Sousa y Lima (2010) explicarían a modo general los motivos por los que los estudiantes eligen estudiar ciertas carreras. El aporte de estas tres últimas investigaciones radica en el diseño metodológico y en los instrumentos utilizados para recolectar información. A continuación, se describirá el aporte de cada una de las investigaciones revisadas desde el paradigma metodológico, la técnica utilizada y una síntesis de los resultados más relevantes.

Merino, et al. (2015) realizaron un estudio bajo un diseño descriptivo con una muestra de 42 estudiantes universitarios del primer año en la Facultad de Educación de la Universidad de O'Higgins, en Chile. Esta investigación utilizó un cuestionario conformado por tres partes: datos socioeducativos, opinión sobre el sistema educativo nacional y la aplicación de la escala FIT-Choice adaptada. Los resultados evidenciaron que “prevalece el tipo de motivación intrínseca (65%) por sobre la extrínseca (35%)”. Respecto de la primera, se impone porcentualmente la “vocación como elemento fundamental” (Merino, et. al, 2015, p. 22).

La investigación realizada por García y Organista (2006) tuvo por objetivo conocer los cambios en la motivación y expectativas, en tres cohortes de estudiantes de pedagogía en la ciudad de México, mediante un diseño longitudinal de tendencia. La muestra estaba constituida por 420 estudiantes (144 de la primera cohorte, 140 de la segunda y 116 de la tercera). La técnica utilizada fue un cuestionario de motivos de ingreso el que pretendía “identificar el tipo de motivación que determinó la elección por la carrera” (García y Organista, 2006, p.6). Los resultados de esta investigación indicaron que el 50% de los estudiantes poseen motivos extrínsecos en la elección de la carrera. Esto se explicaría por la facilidad de ingresar a la carrera y las ventajas salariales que esta ofrece en el país mexicano.

En la investigación liderada por Köning y Rothland, que se realizó en Alemania, así como en otros estudios, se intentó conocer las motivaciones de ingreso de los futuros docentes utilizando la escala

FIT-Choice, estos investigadores además replicaron la estructura de la escala, realizando un análisis factorial confirmatorio para ver hasta qué punto este instrumento rescata las motivaciones de los docentes alemanes (Köning y Rothland, 2012). También investigaron la relación de las motivaciones de los estudiantes con el conocimiento pedagógico general, es decir, establecieron una relación entre las motivaciones para ingresar a estudiar pedagogía y la asignatura disciplinar que escogerían. En el caso de la réplica de la escala se realizó con una muestra de 1.287 docentes en servicio, tomada de cinco universidades alemanas. Los resultados de la población de estudio confirmaron la estructura factorial del instrumento. Así, las principales motivaciones para escoger la enseñanza como carrera son: el trabajo con niños y adolescentes, el valor intrínseco, y apoyar el futuro de niños y adolescentes. En menor medida se sitúan la noción de contribuir a la sociedad (Köning y Rothland, 2012).

Respecto de la segunda investigación, que tenía por objetivo conocer la relación de las motivaciones de los estudiantes con el conocimiento pedagógico, se utilizó un cuestionario con una muestra de 130 profesores en formación. Se realizaron correlaciones bivariadas entre la escala FIT-Choice y el conocimiento pedagógico, cuyos resultados indican que las motivaciones y el conocimiento no están estrechamente relacionados. Sobre las correlaciones significativas se distingue la mayor motivación “trabajo con los niños” y el conocimiento, en ambas ocasiones de medición. Especialmente con  $r = .28$  en (...) “capacidad de enseñanza percibida” y “valor intrínseco” parecían estar cada vez más relacionadas con el conocimiento” (Köning y Rothland, 2012, p.303). Por otro lado, las motivaciones extrínsecas como “seguridad laboral” o “salario” se correlacionaron negativamente.

Los autores Bohndick, et al. (2017) iniciaron un estudio que buscó comprender la relación entre competencias y motivaciones para ingresar a las carreras de pedagogía. En este estudio la población a considerar son estudiantes de secundaria que se encontraban *ad portas* de egresar. La muestra estaba conformada por 463 estudiantes que podían imaginar convertirse en maestros. Los instrumentos

utilizados fueron dos: El Cuestionario de Motivación Alemana para Elegir la Formación Docente (FEMOLA) y la Escala de elección de factores que influyen en la enseñanza (FIT-Choice). El método de análisis para todos los cálculos se realizó con el *software* estadístico R, utilizando modelado de ecuaciones estructurales. Asimismo, el estudio buscaba analizar la relación entre las competencias y las motivaciones que tenían los interesados por ingresar a programas de pedagogía. Entre las competencias que el estudio relaciona se encuentran la planificación, la comunicación y la cooperación. En torno a la competencia de planificación, el estudio se refiere a un proceso cognitivo donde los estudiantes deben demostrar que son capaces de planificar su propio horario de trabajo y su estrategia de aprendizaje. Por otro lado, la competencia de planificación se refiere a que los estudiantes o futuros profesores deben desarrollar algunas competencias tales como comunicar normas, claridad en las instrucciones o explicaciones, y formas de habla formal o coloquial según el contexto. Finalmente, la competencia de cooperación alude a la habilidad de los estudiantes de trabajar cooperativamente con otros individuos. Respecto de los resultados, esta investigación indicó que de las tres competencias medidas (planificación, comunicación y cooperación) sólo comunicación tuvo la mayor cantidad de asociaciones con los siete motivos: *Creencias, baja dificultad de estudio, interés educativo, interés del sujeto, utilidad financiera, utilidad personal e influencia* (Bohdick, et al., 2017). El motivo “baja dificultad de estudio” estaba relacionado positivamente con la planificación y no se obtuvieron hallazgos significativos entre las competencias y los motivos extrínsecos.

Entre otras de las investigaciones revisadas, Eren (2015) intenta conocer el rol mediador de la esperanza entre la elección de la carrera y el sentido de responsabilidad personal en futuros docentes en Turquía. Este estudio se desarrolló con una muestra aleatoria de 563 estudiantes de carreras de inglés, matemática y ciencias, de una de las facultades de educación del país. El instrumento que permitió conocer la relación entre elección de carrera y responsabilidad fue la escala FIT-Choice. Se realizaron correlaciones y análisis del modelo de ecuación estructural para examinar el rol de la

esperanza con la satisfacción de la elección de la carrera, donde la correlación va desde 0,32 a 0,38, siendo esta positiva y alta. A su vez, se observa una moderada correlación entre la elección de la carrera y la relación con la responsabilidad profesional, alcanzando de 0,56 a 0,76 (Eren, 2015). Así los resultados de este estudio sugieren que el sentido de responsabilidad personal de los futuros maestros debe considerarse junto con la satisfacción y la esperanza de su elección de carrera durante la formación del profesorado.

La investigación realizada por Marín, et al. (2021) en España, tuvo como objetivo “explorar los motivos prioritarios por los que los estudiantes de los grados de infantil y primaria eligieron cursar esta titulación, así como también las posibles diferencias en los motivos a lo largo del tiempo y en función del grado y del sexo” (Marín et al., p.306). El diseño fue cuasi experimental y la muestra estuvo compuesta por 769 sujetos, donde el 25.1% eran hombres y el 74.9% restante mujeres. Un 32.9% pertenecían al grado de maestro en educación infantil y un 66.7% a primaria, mientras que un 0.4% cursaban los dos grados de forma simultánea. La técnica utilizada fue una adaptación del cuestionario sobre motivaciones hacia los estudios de magisterio elaborado por Bertomeu et al. (2006). El instrumento fue sometido a un proceso de validación lógica que dio como resultado un cuestionario compuesto por 23 de los 26 ítems del cuestionario original. Los resultados mostraron que las principales motivaciones se ubicaron en las categorías intrínsecas y trascendentes, independiente del momento, el sexo de los participantes y del grado elegido. No obstante, las motivaciones extrínsecas, que ocuparon el segundo lugar en el caso de los hombres, descendieron a lo largo del tiempo, mientras que las trascendentes, las segundas en el caso de las mujeres, aumentaron según avanzó el tiempo.

Taimalu, et al. (2021) realizaron una investigación donde compararon los factores que motivaron a los futuros profesores de Estonia y Finlandia en su elección de carrera, incluidas las percepciones sobre el trabajo docente. La muestra fue de 718 estudiantes de Estonia (Universidad de Tartu y Universidad de Tallin) y 322 de Finlandia (Universidad de Finlandia Oriental, campus de Joensuu y Savonlinna). El método de recolección de datos fue el cuestionario

Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice). Los resultados mostraron que los encuestados estonios dieron puntuaciones más altas para todos los factores de motivación. En cuanto a las percepciones, la satisfacción con la elección, el estatus y el salario fueron valorados más alto por los estudiantes de magisterio finlandeses; mientras que la experiencia, la disuasión social y la dificultad del trabajo fueron valorados más alto por los estudiantes estonios. Respecto a los factores externos, tanto la influencia social, como la influencia de otras personas significativas, fueron los factores más valorados por los estudiantes de magisterio estonios, en comparación con los finlandeses, lo que, según los autores, indica que en Estonia la elección de la profesión docente está más guiada por otras personas. Por otro lado, un porcentaje mayor de estonios, en comparación con los finlandeses, han decidido ser profesores por motivaciones altruistas (mejorar la equidad social, y hacer una contribución social). En relación con la percepción de la profesión docentes, es más positiva en el caso de los estudiantes de magisterio finlandeses, evaluando la satisfacción con la elección, el estatus de los profesores en la sociedad y el salario de los profesores más alto que los estonios. Además, la disuasión social fue mayor entre los encuestados estonios, por lo que estos encuestados experimentaron más influencia y sugerencias por parte de otros para elegir una profesión diferente a la de profesor.

El estudio de McLean, et al. (2019) tuvo como objetivo investigar las motivaciones de elección de carrera, entre los docentes en formación, considerando como predictores el agotamiento y optimismo profesional de sus funciones. Los datos para esta investigación se recopilaron mediante un diseño longitudinal que siguió a los estudiantes de último año de un programa universitario de formación docente, hasta el primer año de su carrera como profesores. Las motivaciones de elección de carrera se midieron con la escala Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice). Los resultados revelaron que existe una correlación negativa y moderada de -0,28 entre la capacidad personal y el agotamiento emocional, y una correlación de -0,31 entre el valor intrínseco de la carrera con la despersonalización. Finalmente, el estudio detectó una correlación

positiva de 0,38, aunque moderada entre las variables de carrera fallida y la despersonalización (McLean et al., 2019).

Stellmacher, et al. (2020) investigaron las motivaciones en la elección de carrera en Alemania, de estudiantes que se convertirán en profesores (FP) y profesores en formación profesional (PFP). La muestra del estudio fue de 79 estudiantes y se utilizó cuestionario estandarizado Motivation for Choosing Teacher Education (FEMOLA). Los resultados muestran las preferencias en la elección de carrera de ambos tipos de estudiantes. Así para los futuros profesores, describen su interés por la educación ( $M = 3,51$ ,  $DT = 0,37$ ), su interés por la materia ( $M = 3,34$ ,  $DT = 0,52$ ) y la utilidad, como el equilibrio trabajo-familia, ( $M = 3,17$ ,  $DT = 0,55$ ) como las motivaciones más importantes para convertirse en profesores. Mientras que para los profesores en formación profesional (PFP) valoran su interés por la materia ( $M = 3,354$ ,  $DT = 0,50$ ) más que su interés por la educación ( $M = 3,22$ ,  $DT = 0,45$ ), seguido de la creencia en la capacidad ( $M = 3,17$ ,  $DT = 0,46$ ). Respecto de los resultados de ambos grupos de docentes, podemos observar que el orden en las motivaciones ya genera una diferencia entre ambos grupos de profesionales (Stellmacher et al., 2020, p.227-228).

El estudio descriptivo realizado por Cenkseven, et al. (2010) tuvo por objetivo estudiar los patrones para la elección de una carrera en estudiantes secundarios y su relación con los estilos de crianza parental y nivel de apego familiar. La muestra estaba constituida por 382 estudiantes con edades que fluctuaban entre los 14 y 18 años. La técnica utilizada fueron tres cuestionarios: inventario de elección de la carrera, el inventario de estilos de crianza parental y el inventario de apego parental. Para el análisis de los tres cuestionarios se utilizó ANOVA. Los resultados indicaron que los estilos de crianza autoritario contribuyen al desarrollo de las habilidades personales de sus hijos y son más decisivos en la toma de decisiones profesionales. En cambio, los estudiantes con un estilo de crianza permisivo o negligente no desarrollan habilidades de exploración y su nivel de decisión es escasa.

La investigación llevada a cabo en Argentina por Stabile, et al., (2017) tenía, entre otros objetivos, explorar a través de un diseño

descriptivo, los motivos para la elección de la carrera en estudiantes egresados de psicología. Esta investigación fue interesante, pues los autores presentaron resultados de estudiantes que ya habían egresado de la formación inicial. Esta investigación podría ser un referente en tanto el diseño y metodología que utiliza. La muestra del estudio estuvo conformada por 136 estudiantes universitarios y el instrumento para explorar las motivaciones para la elección de la carrera fue un cuestionario autoaplicado. De los resultados se puede indicar que, las motivaciones se relacionan directamente con valores personales (ayudar a otros), e importancia del rol de formador como actor que tiene posibilidades de influir en la sociedad (Stabile, et al., 2017).

Finalmente, entre los artículos con enfoque cuantitativo podemos señalar la investigación realizada por Sousa y Lima (2010) en Portugal. Esta tenía por objetivo realizar un análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación del Inventario de Factores de Carrera (CFI, Career Factors Inventory). Este instrumento midió los niveles de decisión o indecisión de los estudiantes, así como del diagnóstico de la orientación profesional (Sousa y Lima, 2010). En el estudio participaron 494 estudiantes de distintas carreras de una universidad. Entre los resultados más relevantes se encuentra que CFI reveló un alto poder discriminatorio entre los estudiantes que manifiestan diferentes niveles de decisión en cada una de las carreras. Los resultados señalan que frente a los ítems “Indecisión Generalizada” y “Ansiedad por la Elección de la Carrera” tienden a tener mayor índice de predicción en el grupo de estudiantes “Muy Decididos”, mientras que los ítems relacionados con necesidades de autoconocimiento e Información reconocen más la percepción de los estudiantes “Poco Decididos”. Al mismo tiempo, este instrumento diagnostica a aquellos estudiantes que poseen dificultades en la adaptación a la carrera, lo que permite realizar derivaciones oportunas para evitar deserción o guía en los procesos de toma de decisiones.

### *3.2. Motivaciones para ser docente en investigaciones cualitativas*

Desde el paradigma cualitativo no son escasas las investigaciones que abordan la temática de las motivaciones para ingresar a

estudiar pedagogía. Esta primera revisión permitió conocer que un 29,4% de las investigaciones en torno a esta temática se realiza bajo este enfoque. A continuación, se describen las investigaciones que abordan las motivaciones de los docentes, utilizando diversas técnicas para la recolección de datos.

Pidello, et al. (2013) llevaron a cabo una investigación que pretendía develar los motivos de elección de la carrera docente. El estudio se basó en la teoría fundamentada, teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación inductivo (Strauss y Corbin, 2002), cuya muestra estuvo conformada por 150 docentes que, como requisito, debían tener más de cinco años de servicio en aula. El instrumento utilizado fue una entrevista con una pregunta abierta: *¿por qué escogí esta carrera?* Para el análisis de los resultados se establecieron tres categorías: necesidad de logro, necesidad de poder y necesidad de afiliación a través del análisis de contenido (Pidello et al., 2013) Algunos de los resultados fueron: Respecto a motivación al logro, 85 docentes se reflejan en esta categoría, aludiendo a: *«Ayudar a los chicos a aprender-aprender»*, *«Podía ayudar en la formación de la persona y para que ello era necesario formarme»*, *«Me gusta enseñar»* (Pidello et al., 2013, p.120).

Sobre la motivación del poder, que se define como el uso de los recursos psicológicos y humanos que son utilizados para apoyar el desarrollo de otros (Pidello et al., 2013), esta motivación emergió en 40 de los docentes entrevistados. Alguna de las descripciones que describieron a esta categoría fueron: *Confío en que el hombre es susceptible y capaz de transformar la realidad en la que está inserto y estoy convencido de que una de las maneras de transformar la realidad es conociéndola [...]*, *«Soy un poco idealista y creo que la educación verdaderamente es un instrumento para el cambio. Me enorgullece ser parte de este cambio»* (Pidello et al., p.121).

Finalmente, la categoría necesidades de afiliación, corresponde a los aspectos ligados a la pertenencia y a la afiliación social del rol docente. Para este caso, 105 respuestas le atribuyen a la elección de la carrera esta categoría como principal motivo para ingresar (Pidello, et al., 2013). Algunos ejemplos que describen esta categoría

fueron: «*Me gustaba trabajar con personas*», «*Lo sentí por decisión natural. Vocación*», «*Donde más cómoda me sentía, donde más convenido estaba de que era lo mío y lo que quería hacer por lo menos por unos años más*» (Pidello et al., p.122)

Bergmark et al. (2018), realizaron un estudio que permitió identificar los motivos por los que los futuros docentes ingresan a carreras de pedagogía, así como también conocer la percepción sobre la profesión docente. Esta investigación incluyó a 259 estudiantes universitarios de carreras de primaria intermedia y secundaria, quienes escribieron una carta que compartía sus pensamientos respecto a por qué escogió ser profesor y cómo percibe la profesión docente. En total esta investigación utilizó 259 textos escritos por los profesores de las carreras antes mencionadas, cuyos registros se realizaron desde el año 2015 al 2018. Tras el análisis de los textos se identificaron cuatro núdulos o temáticas principales: recrear una escuela solidaria, crear una vida profesional deseable, influencia en la formación del ser humano y crear conocimiento valioso (Bergmark et al, 2018).

Los resultados indicaron que existe una visión colectiva y generalizada en los futuros docentes, que aspiran a crear una escuela solidaria donde se trabaje y atiendan las necesidades y donde estos requerimientos sean parte del crecimiento y el desarrollo. Por otro lado, crear una vida profesional deseable aparece como una opción más bien individual entre el profesorado, y hace referencia a las condiciones de la profesión docente y aspectos propios de la profesión. En este apartado es donde se evidencia una mayor motivación extrínseca al deseo de ser profesor, lo que se evidencia en el siguiente relato: “*Quiero criar una familia propia, garantizar un empleo a tiempo completo y un hogar, una base económica sólida sobre la cual construir*” (Bergmark et al, 2018, p.8). La temática que también emerge del análisis es la influencia en la formación del ser humano, especialmente en los futuros docentes de secundaria. De ella, los futuros docentes indican la necesidad e interés de transformar la vida de los individuos por medio de la educación para que, en un plazo mayor, estos impacten y transformen la sociedad. Algunas de las frases que representan este deseo son: “*fomentar los bloques*

*de construcción del futuro*” y *“educar a los ciudadanos”* (Bergmark et al, 2018, p.9). Finalmente, respecto a la temática crear un conocimiento valioso, los resultados indican que son específicamente los estudiantes del nivel intermedio quienes con mayor frecuencia desarrollaron este tema. La importancia para ellos radica en el dominio disciplinar. En síntesis, esta investigación señala que, si bien existen motivaciones extrínsecas relacionadas con el salario y poseer un trabajo estable, éstas no son únicamente las razones por la que los estudiantes ingresan a estudiar carreras de pedagogía. La investigación más bien propone que las facultades o las políticas educativas utilicen una combinación de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas como mecanismos que propicien en los individuos elegir ser profesor.

Finalmente, la investigación liderada por Moreau (2015) indaga sobre las razones que llevan a los sujetos a cursar carreras de pedagogía. Esta investigación involucra a docentes en ejercicio de países como Inglaterra y Francia que optaron por estudiar carreras de pedagogía. La muestra estuvo constituida por 60 docentes quienes participaron de una entrevista semi estructurada y a su vez, 30 de ellos (15 hombres y 15 mujeres) participaron de una entrevista en profundidad. Los resultados indicaron que los docentes franceses tenían dos motivaciones principales para ser profesor. La primera de ellas se relacionó con el interés por estudiar una asignatura o disciplina en específico y el orgullo de contribuir al “bien público”. Así para la autora en el caso de los docentes franceses, primaron motivaciones intrínsecas ligadas a la vocación del servidor público y los valores igualitarios de la sociedad. Pero a su vez existieron motivaciones extrínsecas como el prestigio que significa ser profesor y la estabilidad laboral en el contexto social de Francia (Moreau, 2015). Por otro lado, los motivos de los docentes ingleses para ser maestros residieron en el interés por trabajar con niños o estudiantes y la pasión casi natural por enseñar. En palabras de la autora, para el caso de los docentes ingleses, el énfasis fue utilizar el conocimiento sobre un tema para inspirar y motivar a los estudiantes (Moreau, 2015).

#### 4. Conclusiones

El foco del análisis de los artículos seleccionados se centró tanto en los aspectos metodológicos de los textos como en sus principales resultados. A pesar de que no era parte de los objetivos del análisis, uno de los hallazgos devela que existe un uso generalizado de un marco teórico propio de la psicología de la autodeterminación y la teoría expectativa-valor (García y Organista, 2006; Bohndick et al., 2017; García-Poyato et al., 2018). En específico, todos los artículos seleccionados hicieron referencia a motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas para caracterizar las circunstancias que llevan a los individuos a estudiar pedagogía o escoger una carrera de área (Carrasco et al, 2014, Merino et al. 2015).

Ahora bien, sobre los motivos que prevalecen para ingresar a estudiar carreras de pedagogía, la revisión de las investigaciones nos indica que no existe el predominio de un motivo por sobre otro, sino que más bien, señalan que estos motivos ya sean intrínsecos o extrínsecos, suelen presentarse unidos a la hora de decidir. Así, por ejemplo, entre las principales motivaciones intrínsecas que son mencionadas por las investigaciones encontramos en primer lugar la vocación (Merino et al, 2015; Moreau 2015) como una de las principales características que lleva a los interesados, en proseguir carreras de pedagogía. También el acceso al saber o el acceso al conocimiento (Köning y Rothland, 2012; McLean et al., 2019) es otra de las opciones que moviliza a los estudiantes. Otro elemento que es mencionado por los investigadores son los valores solidarios y otros como la responsabilidad entre las razones que los llevan a pensar en las carreras de Educación (Moreau, 2015; Eren, 2015).

En el caso de las motivaciones extrínsecas que movilizan la elección de las carreras de pedagogía entre los futuros profesores, destacan especialmente y en primer lugar el salario (García et al., 2018; Bergmark et al., 2018; Taimalu et al., 2021) al que accederán una vez terminada la carrera. Asimismo, el estatus o prestigio del que goza la carrera de pedagogía en países como Francia y Finlandia (Moreau, 2015; Taimalu et al., 2021), cuyo acceso a las carreras de educación poseen un proceso de selección y están fuertemente

reguladas por el Estado. Igualmente, entre las investigaciones, los futuros profesores también aluden a motivos altruistas, que los llevan a escoger carreras de educación. Entre ellos se mencionan, el promover la equidad social y la contribución a la sociedad con su servicio (Cenkseven et al., 2010; Taimalu, et al., 2021).

Como podemos observar, las variables que llevan a los estudiantes a escoger carreras de pedagogía, están mediadas por una serie de motivos, creencias y características que posee esta profesión. Otros resultados, a modo general, y especialmente en países que poseen una alta regulación de acceso a la carrera de pedagogía, y donde el rol del docente goza de estatus como en Francia, Singapur, y Alemania, las investigaciones señalan que priman motivos intrínsecos. Igualmente, los resultados también indican que las motivaciones intrínsecas y altruistas serían más frecuentes en países desarrollados, mientras que en países en vías de desarrollo prima una motivación mayormente extrínseca (Bergmark et al., 2018). Sin embargo, esta explicación también podría estar mediada por el contexto social de cada país (Moreau, 2015). De manera complementaria, otras investigaciones que han estudiado los motivos que llevan a estudiantes que escogen otras profesiones tales como psicología, derecho y biología, señalan que el “logro y el prestigio” son los principales estímulos que los llevan a optar por estas carreras (Gámez y Marrero, 2003). Por otra parte, los autores analizan también las diferencias que existirían según el género. De este análisis, infieren que las mujeres tienen una mayor tendencia en perseguir metas de logro de carácter más intrínsecas. En el caso de los hombres, los motivos estarían más relacionados con el poder, el logro y el prestigio, relacionadas más a una tendencia de motivaciones extrínsecas.

La revisión sistemática de las investigaciones que se presentaron abordó la temática de la elección de carrera, utilizando diferentes poblaciones para acceder a la información. Estas investigaciones recogieron información que utilizaron muestras representativas de estudiantes secundarios, estudiantes del primer semestre de la carrera y futuros docentes en formación, además de docentes en ejercicio o egresados de la formación inicial. Esta diversidad de los objetos

de estudio podría tener efectos “romantizados” en las motivaciones iniciales por las cuales los sujetos deciden estudiar una carrera de pedagogía. Por otra parte, otros autores de las investigaciones revisadas indican que los análisis de los datos podrían verse afectados por causas de la socialización de los estudiantes (Bohndick et al., 2017).

Por otra parte, resulta interesante contrastar el paradigma metodológico utilizado en el total de las investigaciones seleccionadas para este artículo. De esta revisión se logró observar que existe una prevalencia de investigaciones donde predomina el paradigma cuantitativo, el que alcanza un 70,6% de los artículos. Sin embargo, también se consiguió observar que algunos investigadores, han optado por utilizar una metodología cualitativa para explicar los motivos que llevan a las personas a estudiar carreras de pedagogía. Algunos de los beneficios de este enfoque radicarían en que las entrevistas o la redacción de los motivos por parte de los propios docentes permitiría “captar sus pensamientos para obtener hallazgos ricos y matizados” (Bergmark et al., 2018, p.3). Asimismo, Moyano (1999) sugiere que las investigaciones cualitativas son recomendables cuando el objeto de estudio son las motivaciones o las finalidades de un fenómeno social.

En cuanto a las técnicas utilizadas en las investigaciones cualitativas, se constata que existe una tendencia hacia el uso de entrevistas para indagar sobre las razones que movilizan a los postulantes a optar por carreras de pedagogía. Sin embargo, dichos estudios no son realizados en el ingreso a la carrera, sino que se realizan con posterioridad a docentes en ejercicio o también en estudiantes que ya están estudiando una carrera.

Del mismo modo, fue posible observar que existe una tendencia respecto del uso de las técnicas utilizadas en los estudios analizados. Es decir, en el caso de las doce investigaciones cuantitativas revisadas, la recurrencia de la Escala FIT-Choice fue en siete ocasiones. En el caso de la escala FIT-Choice podemos precisar que esta se presenta como un instrumento válido y confiable para explorar las motivaciones por acceder a la profesión docente. Su uso se ha masificado especialmente en países como Australia, países bajos, Turquía, Alemania, Holanda y Estados Unidos. Como se pudo observar en las

investigaciones revisadas, la mayoría de ellas utilizó solo esta escala o en combinación con otras.

Por otro lado, la temática investigada en este artículo señala que la elección de la carrera cobra especial relevancia, ya que la falta de motivación podría desencadenar en los estudiantes que se encuentran realizando sus estudios de pedagogía, un bajo rendimiento académico o altas tasas de deserción (Carrasco et al., 2014), elementos preocupantes especialmente considerando la escasez de docentes y la retención de los mismos en el caso de las aulas chilenas (Ávalos, 2014; Carrasco et al., 2014).

Asimismo, la revisión de los artículos mostró la existencia de diseños de investigación descriptivos y preferentemente exploratorios. Quizás, el desafío estaría en identificar investigaciones que contemplen un modelo de investigación longitudinal que precise los incentivos que determinan el ingreso a la carrera, la permanencia de estos incentivos durante su formación y finalmente la corroboración de ellos una vez que los docentes se encuentren ejerciendo su labor.

Finalmente, entre las limitaciones que posee este artículo, es claro precisar que se trata de un estudio exploratorio que intenta describir las motivaciones que tienen los futuros profesores para escoger la pedagogía como carrera, de manera tal de tener una primera aproximación tanto metodológica como de los resultados que entregan las investigaciones. Como futuras proyecciones para complementar este estudio, se propone ampliar la búsqueda, utilizando también conceptos como motivación intrínseca, extrínseca y altruista.

## Referencias

- Assael, J., Bellei, C., Mizala, A., Núñez, M., y Varas, L. (2009). Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el Primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. [Archivo PDF]. <https://n9.cl/cqmlb>

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. [Archivo PDF]. Recuperado de [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/5006\\_La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/5006_La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf)
- Avendaño, C. y González, R. (2018). Motivos para ingresar a las carreras de pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Informe Política Nacional Docente en Singapur*. Recuperado de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=6759>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Recuperado de [https://e2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_con\\_mejor\\_desempeno\\_del\\_mundo\\_para\\_alcanzar\\_sus\\_objetivos.pdf](https://e2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos.pdf)
- Bertomeu, F., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J. (2006). *Las motivaciones hacia los estudios de magisterio*. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/78666>
- 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.
- Bohndick, C., Kohlmeyer, S., y Buhl, H. (2017): Competencies and career choice motives: characteristics of high school students interested in teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(5), 566-580.
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Revista Calidad en la Educación*, 40, 95-128.
- Cano, M. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9.
- Cenkseven-Önder, F., Kirdök, A., y Işık, E. (2010). Patrones de elección de carrera profesional entre estudiantes de enseñanza secundaria, según los estilos de crianza parental y el nivel de apego con los padres. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 8(1), 263-280.

- Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado chileno 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eren, A. (2015). Not only satisfied and responsible, but also hopeful: prospective teachers' career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149-166.
- FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/politicas-exitosas-de-desarrollo-profesional-docente-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- García, J. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17.
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación de docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72.
- 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.
- Köning, J. y Rothland, M. (2012) Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Ley N.o 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 1 de abril, 2016. Ministerio de Educación (MINEDUC). (1 de abril, 2016). D.O. No. 41.421. Recuperado de <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Marín, D., García, E. y Gabarda, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324.
- McLean, L., Taylor, M., y Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the

- first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204-214.
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A., y Merino, E. (2015) Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras Pedagógicas de la universidad Bernardo O'Higgins. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-24.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte, España (2013) *TALIS: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf)
- Moreau, M. (2015). Becoming a secondary school teacher in England and France: contextualising career 'choice'. *Compare*, 45(3), 401-421.
- Moyano, E. (1999). Hacia la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. *Revista de la Facultad de Humanidades de Universidad de Santiago de Chile*, 4, 54-86.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. Recuperado de [https://read.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes\\_9789264046276-es#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es#page2)
- Pavié, A. (2012). Caracterización de la Formación Inicial Docente en Chile. *Revista Líder*, 20(14), 199-219
- Pérez, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: Conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609.
- Pidello, M., Rossi, B., y Sagatzizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35-56.
- Sotomayor, C., y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad En La Educación*, 35, 91.
- Sousa, A. y Lima, R. (2010). Discriminant Analysis in Career Studying "Decision/Indecision": The Career Factors Inventory (CFI) as a Diagnostic Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 927-940.

- Stabile, A., Clark, C. y Hernández, R. (2017). Factores personales y sociales, reconocidos por ingresantes en la elección de carrera de Psicología. *Orientación y Sociedad*, 17, 165-186.
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., y IteI, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214-236.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R. y Kukkonen, J. (2021). Why they choose a teaching career? factors motivating career choice among estonian and finnish student teachers. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25(1), 19-35.
- UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. ORELAC, UNESCO. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Liporase, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. Informe final. INFOD e IIPE-UNESCO.
- Watt, H., y Richardson, W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Recibido: 29.10.2021 Aceptado: 26.06.2022