

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>

## Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de una universidad del norte de Chile

*Motivations for Admission of Pedagogy Students: Case of a University in  
Northern Chile*

Enmanuel Álvarez Durán  
Universidad de Antofagasta,  
Antofagasta, Chile  
[enmanuel.alvarez@uantof.cl](mailto:enmanuel.alvarez@uantof.cl)  
<https://orcid.org/0000-0003-3961-204X>

Mario Tapia Henríquez  
Universidad de Antofagasta,  
Antofagasta, Chile  
[mario.tapia@uantof.cl](mailto:mario.tapia@uantof.cl)  
<https://orcid.org/0000-0001-5900-1348>

Nicole Riveros Diegues  
Universidad de Antofagasta,  
Antofagasta, Chile  
[nicole.riveros@uantof.cl](mailto:nicole.riveros@uantof.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-4264-2947>

Recepción: 15/08/2023  
Aprobación: 26/10/2023

¿Cómo citar este artículo?

Álvarez-Durán, E., Tapia-Henríquez, M. y Riveros-Diegues, N. (2024). Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de una universidad del norte de Chile. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>



**RESUMEN:**

El objetivo del presente estudio es dar a conocer las principales motivaciones de las y los estudiantes que ingresan a pedagogía en una universidad del norte de Chile, recopilados en tres cohortes distintas en los años 2016, 2018 y 2022. El estudio se encuentra situado en el paradigma cuantitativo, con un alcance descriptivo y se utiliza como referencia el estudio de caso como metodología de análisis y justificación de los datos. El instrumento de recolección de información es una adaptación del original aplicado en el año 2007 y fue validado por un panel de expertos. La configuración del instrumento permite determinar las principales motivaciones para los estudios de pedagogía e indagar sobre otros no recolectados anteriormente. Su aplicación se realizó a un total de 7 pedagogías distintas, con una participación de más del 80% del estudiantado de cada carrera. En cuanto a la caracterización de la muestra, se destaca el género femenino mayoritariamente en el ingreso a pedagogía, personas estudiantes que viven dentro de la misma región de la institución y con puntajes sobre los 500 puntos PSU (Prueba Selección Universitaria), lo cual configura un perfil estudiantil de primer año. Los resultados muestran una tendencia clara en los tres años de su aplicación destacándose: *El gusto por la especialidad de mi carrera, seguido de Me gustaba la idea de trabajar con niños y/o jóvenes, Me gustaba la enseñanza y Deseaba ayudar a los demás mediante el ejercicio de la docencia*. Estas categorías se relacionan con otros estudios de la temática, en años y contextos diversos, por lo cual al parecer existen motivaciones comunes en el interés por la pedagogía. Contar con esta información ofrece una oportunidad a la institución para el levantamiento de acciones de retención de personas estudiantes orientadas a las motivaciones y a la captación de futuros y futuras docentes, pero así también a profundizar en la temática considerando otras variables como por ejemplo si existe variación del interés de acuerdo con el área disciplinar, los diferentes años que cursan la carrera o la trayectoria profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de docentes, Motivación, Ciencias de la educación, Admisión.

**ABSTRACT:**

This research seeks to present the main motivations of pedagogy students at a university in northern Chile, between the years 2016, 2018, and 2022. The researchers employed a quantitative paradigm with a descriptive scope; likewise, they used the case study as a reference as a methodology for analyzing and justifying the data. For its part, the data collection instrument consists of an adaptation of the original applied in 2007, which was validated by a panel of experts. The configuration of the instrument determines the main motivations for pedagogy studies and investigates others not previously collected. Its application was carried out in a total of 7 different pedagogies, with the participation of more than 80% of the students of each major. Regarding the characterization of the sample, the female gender stood out when entering pedagogy, as well as students who live within the same region of the institution and with scores over 500 PSU points (University Selection Test); this sets up the first-year student profile. Furthermore, the results show a clear trend in the three years of its application, highlighting: *The taste for the speciality of my career, followed by I liked the idea of working with children and/or young people, I liked the teaching and I wanted to help others through the exercise of teaching*. Because these categories are related to other studies from different years and contexts, but on the same topic, it can be stated that there are common motivations for the interest in teaching. Having this information offers an opportunity for the institution to carry out student retention actions aimed at motivating and attracting future teachers. Likewise, the topic can be delved into by considering other variables, such as whether there is variation in interest according to the disciplinary area, the different years of the degree, or the professional career.

**KEYWORDS:** Teacher Training, Motivation, Educational Sciences, Admission.

## INTRODUCCIÓN

La nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente N°20.903 publicada en el año 2016 en Chile, ha introducido una serie de condiciones y regulaciones respecto a la formación inicial y continua de las personas docentes, incorporando inclusive requisitos de ingresos a las carreras de pedagogía, orientados hacia una política educativa que mejora la calidad de la educación, configurando una nueva mirada de la sociedad sobre la formación inicial del cuerpo docente.

Estos cambios introducen una nueva distribución de jornada laboral, una nueva trayectoria profesional, aumento en el salario, perfeccionamiento continuo y un sistema de inducción, así también criterios de acreditación y de admisión más exigentes; elementos nuevos que configuran un imaginario de la calidad del profesorado y el papel que desarrollan estos en la sociedad (García et al., 2018; Nieva y Martínez, 2016; Prada et al., 2021), es así que se observa una nueva valoración de las carreras de pedagogía y constituyen un elemento importante al momento de ser cursada para un futuro ejercicio profesional por el estudiantado que ingresa a la vida universitaria.

En este sentido, el presente estudio da a conocer las principales motivaciones de ingreso de personas estudiantes de primer año de universidad a las carreras de pedagogía en el norte de Chile, con el objeto de determinar cómo condicionan la elección de una carrera de pedagogía.

Se presenta como un estudio justificado en la necesidad de comprender una situación de contexto local y su relación con estudios de otras realidades. La participación del alumnado de siete carreras de pedagogía permite contar con una muestra importante de sujetos para el análisis de los datos y así obtener tendencias respecto a las motivaciones en los estudios de pedagogía.

El presente artículo considera en su estructura (a) resumen principal, (b) introducción para situar problema de investigación (pregunta y objetivos), (c) marco referencial en orientación de la temática, (d) metodología de investigación, (e) resultados referidos a la caracterización de la muestra y tendencias, (f) discusión y (g) conclusiones que incorporan resultados principales, recomendaciones y proyecciones del estudio.

### **Pregunta de investigación:**

¿Cuál(es) son las principales motivaciones que presentan los y las estudiantes al ingresar a las carreras de pedagogía?

### **Objetivo general:**

Determinar las principales motivaciones de ingreso de estudiantes a las carreras de pedagogía del norte de Chile

### **Objetivos específicos:**

1. Ajustar un instrumento diagnóstico que permita evidenciar las motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía.
2. Analizar tendencias de principales motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía con distintas cohortes y pedagogías en estudio

## MARCO REFERENCIAL

### Formación inicial docente en Chile

A saber, la institucionalidad de la formación docente en Chile, ha generado la demanda de la participación de organismos y entidades estatales encargadas de coordinar, contribuir, apoyar y fiscalizar su implementación, ampliando la figura del Ministerio de Educación (MINEDUC) a la participación del Consejo Nacional de Educación (CNED), Comisión Nacional de Acreditación (CNA), Instituciones de Educación Superior (IES), Comisión Asesora de la Formación Inicial Docente (FID) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como los responsables de velar por la calidad e implementación de la ley (Cabezas et al., 2019).

Es cierto que estas nuevas políticas de atracción del estudiantado a las carreras de pedagogía no solo han generado instancias y redes de colaboración y vinculación con múltiples espacios educativos, sino también han buscado contribuir al sistema de profesionalización docente en su conjunto, tanto en la generación de mecanismos para el desarrollo de la autonomía profesional, como el fortalecimiento de los principios de perfeccionamiento continuo, la colaboración entre pares y la importancia de la reflexión pedagógica (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] 2017).

Uno de los efectos de la implementación de dichas políticas, son los nuevos mecanismos de ingreso de la persona estudiante de pedagogía vía opciones como los programas talento pedagógicos que han demostrado tener un efecto positivo en los ingresos y retención del estudiantado, los cuales presentan indicadores de retención similares al alumnado de un ingreso vía admisión regular en Chile (González y Arce, 2021).

No obstante, pese a estos esfuerzos emanados de las políticas públicas vigentes, los resultados de los matriculados a nivel país en estas carreras han mostrado una tendencia negativa de estudiantes de pedagogía en las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Según estadísticas dispuestas en el sitio web del Consejo Nacional de Educación (CNED) se observa una tendencia negativa hacia la matrícula de un año a otro en gran parte de las carreras de pedagogías, con indicadores no positivos en los años 2013 al 2022 (CNED, 2022).

Estos datos, sobre el déficit de profesorado formados para ello, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2016), no es una problemática aislada, también ocurre a nivel internacional y se correlacionan con el estudio publicado por Arias y Villarroel (2019) donde se determina que dichas matrículas del año 2010 al 2019 se ha reducido en un 56,7% la matrícula total en las carreras de pedagogía, en un 44,7% en el primer año y en un 18,5% en los titulados, escenario que afecta considerablemente el espacio educativo y los nuevos ingresos a los estudios de pedagogía.

En el norte de nuestro país la situación se agudiza, sumado al fenómeno de una baja continua de ingreso a las carreras de pedagogía, se observa que los espacios educativos son cada vez más poblados por otras profesiones, siendo que en la región de Antofagasta 1 de cada 10 personas docentes que realizan docencia en establecimientos educacionales no posee título de profesor según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020).

En este sentido, la dificultad recae en que estos profesionales no han sido formados en competencias pedagógicas que se gestan en el ámbito de la pedagogía, como un requisito

indispensable para generar impactos positivos dentro y fuera de los contextos áulicos en lo que se desarrollan profesionalmente. Ingersoll y Gruber (1996) denominan esta ausencia competencial como una situación en la cual el profesorado realiza docencia sin contar con la especialidad y/o el certificado afín que lo habilita para dicha función.

Bajo este contexto, más allá de las políticas ministeriales generadas para aminorar el déficit de personal docente, cabe preguntarse cuáles son los mecanismos internos instalados en los Centros de Estudios de Educación Superior que imparten carreras de Pedagogía, respecto de los medios que propendan a incentivar y a generar acompañamientos para el resguardo de los índices de ingreso y retención, sobre todo de las disciplinas que han presentado mayores descensos en sus matrículas anuales.

Por ejemplo, según un estudio interno realizado en la región de Antofagasta se establece que para el año 2025 el déficit de personas profesoras alcanzaría a 1.732, lo que equivale al 36% de lo requerido en los establecimientos educacionales de la zona. Implementar estrategias que amortigüen esta necesidad inminente es un gran desafío, sobre todo si se considera que en la comuna de Antofagasta existen cerca de 600 profesionales que, pese a no contar con el título de profesor, actualmente imparten docencia en aula (Camus et al., 2021).

Ahora bien, sobre las disciplinas que presentan mayor déficit en la región, se encuentran Matemática (72), Ciencias Naturales (56), Religión (29) y Lenguaje y Comunicación (25); áreas formativas que en su mayoría y desde un enfoque curricular, son consideradas troncales para los propósitos que define el currículo educativo vigente. Medeiros et al. (2018) reconocen que la baja idoneidad disciplinar se correlaciona con el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos. Constataron que los centros municipales presentan déficit en las asignaturas de Ciencias Naturales, Tecnología y Lenguaje. Por el contrario, los establecimientos particulares pagados presentan problemas únicamente en la disciplina de inglés y poseen, contrario a la tendencia general, idoneidad más alta en el área de la Matemática (Camus et al., 2021).

Lo anterior, supone que este tipo de establecimientos resulta más atractivo que los centros municipales para aquellos que imparten docencia en el área de matemática, como ingenieros y profesionales afines, por lo tanto, se acrecienta la brecha formativa entre una administración y otra, incluso en aspectos asociados al déficit de dotación docente.

### **Motivaciones de ingreso a pedagogías**

Bertomeu et al. (2007), sugiere la diversidad de razones para iniciar estudios de pedagogía en España, orientados a razones de personalidad del sujeto y elementos del entorno que influyen sobre la toma de decisiones. Dichos estudios ya mencionaban la existencia de elementos comunes al cursar pedagogías referidos a la figura de la enseñanza, el trabajar con niños, el gusto por la especialidad o el interés por todo lo referido a la educación, con alguna que otra diferenciación en la elección según el tipo de pedagogía a cursar (infantil, inicial, de educación, de especialidad) (Bertomeu et al., 2007). Dichos resultados del estudio del año 2007 conversan con lo encontrado en el año 2012 por una universidad del sur del país de Chile, en la cual se encuentran mismas tendencias de motivaciones en el estudiantado de pedagogía (Avendaño y González, 2012).

En Colombia, incluso, se ahonda en dichas elecciones y se clasifican las motivaciones en tipos intrínsecos y extrínsecos, destacándose los de tipo intrínsecos como causantes del ingreso a los estudios de pedagogía, apareciendo motivaciones como la influencia que se ejerce en el futuro de

niños, la contribución de la pedagogía en la sociedad y el gusto por el diseño de experiencias con la enseñanza (Said-Hung et al., 2017).

Esta realidad se observa también en Brasil, donde la implementación de políticas de atracción de profesorado ha permitido analizar las motivaciones principales de dichos ingresos para su retención. Coincidente con los datos de Chile y Colombia, las motivaciones intrínsecas y propias de la formación profesional son claves en el ingreso a estudios de pedagogía, como así la valoración que entregan al futuro ejercicio profesional (Machado y Steren, 2021).

En el año 2019 en Chile en el estudiantado de pedagogía en lengua castellana y comunicación, se mencionan razones altruistas para el ingreso a los estudios, como una nueva variante a las sostenidas razones que se presentan como intrínsecas (Dufraix et al., 2019).

Uno de los últimos estudios aplicados en el país, expresan en la aplicación de la encuesta TALIS 2018 (OCDE, 2019) dirigida a docentes de 7mo y 8vo básicos, la reafirmación de estas intenciones y motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía, siendo que el 97% de encuestados reportan la oportunidad de influir en el desarrollo infantil o su contribución a la sociedad, incluso eligiendo la carrera de pedagogía en primera opción (66%). Estos datos indican que al parecer dichas motivaciones se mantienen vigentes desde la formación inicial docente, hasta el futuro proceso de ejercicio profesional, dado que son recurrentes en distintos contextos, generaciones y/o pedagogías y sus disciplinas.

En cuanto a la técnica de recogida de información se destacan los cuestionarios como principal y la entrevista en segunda opción para recabar motivaciones en personas estudiantes que ingresan a los estudios de pedagogía (Bastías y González, 2021). No obstante, la información es limitada y ofrece una oportunidad para el levantamiento de nuevas herramientas que permitan recoger, analizar y proponer acciones en la formación inicial del profesorado.

Al respecto, Mizala et al. (2011) reconocen que el incentivo de la beca Vocación de profesor fue un gran aliado en el repunte de las pedagogías como opción rentable en el ingreso a la educación superior. Actualmente, este y otros mecanismos impulsados por el Estado para salvaguardar la profesión docente han beneficiado el campo educativo a lo largo de la trayectoria formativa (acceso, acompañamiento, evaluación y carrera docente), que sin duda han propiciado una mirada más atractiva a la profesión como una opción real que aporta estabilidad y proyección laboral (Alsina y Esteve, 2010; Gorichon et al., 2020; Lobato y Guerra, 2016).

En este sentido, el sistema de reconocimiento que se ha instalado a través del Modelo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas (CPEIP), otorgan de un marco que motiva el desarrollo profesional y personal de la persona docente, con miras a fortalecer la educación pública y en concordancia con los objetivos buscados por el sistema educacional chileno (CPEIP, 2017). Esta iniciativa garantiza, en gran medida, la calidad de las responsabilidades y desempeños docentes en correlación con experiencias y tramos de desarrollo profesional, que invitan a generar nuevas oportunidades y responsabilidades desde la construcción inicial del saber pedagógico, como tarea principal encomendada a la Formación Inicial Docente (FID).

## METODOLOGÍA

El presente estudio se inserta dentro del paradigma cuantitativo, con un alcance descriptivo de las principales variables levantadas (Hernández et al., 2010). Al tratarse de una muestra de sujetos acotada se presenta como un estudio de caso, cuyo interés es la particularidad y la complejidad del

caso para comprender las circunstancias de dicha realidad (Stake, 1998). El caso se sitúa en una población de estudiantil de primer ingreso a las carreras de pedagogía y esperar aportar con información de contexto local, que pueda relacionarse con estudios de otros contextos que han indagado sobre dicha situación.

Referido a la muestra, la selección fue intencionada y por conveniencia, no probabilística, tomando como referencia al mayor número de personas estudiantes de las carreras de pedagogía que ingresan en primer año de una universidad. En total más de un 80% del estudiantado de cada carrera en pedagogía participó del estudio, distribuidos en un total de 7 carreras de pedagogía (1 de educación parvularia, 1 de educación básica y 5 de educación media). El número de participantes por cada carrera tiene diferencias producto de la matrícula de ingreso (año 2016 participaron 132 personas estudiantes; año 2018, 192 personas estudiantes, y año 2022, 94 personas estudiantes). No obstante, el parámetro para unificar criterios es la representación del 80% de la muestra del estudiantado de ingreso de primer año por cada carrera. El interés por incluir a todas las carreras está determinado por la necesidad de contar con un perfil estudiantil que responda a lo declarado por la institución, en términos de un sello que distinga los estudios de pedagogía como una carrera de índole e impacto social.

En cuanto al instrumento de recolección de datos hace referencia a las principales motivaciones de ingreso de las personas estudiantes a las carreras de pedagogía, con una estructura que recoge información sobre la caracterización del estudiantado y las motivaciones que desencadenaron en su ingreso. El instrumento utilizado corresponde a una adaptación del denominado Las Motivaciones hacia el estudio del Magisterio (Bertomeu et al., 2007), ajustado a la realidad nacional, cuya validación se realizó a través de un panel de expertos y expertas conformado por un total de 7 personas evaluadoras con grados de Doctor, Magíster y Licenciado en el área de la educación. Dónde la valoración cuantitativa final fue de 9,7 de un valor máximo de 10,0 incorporando así a las recomendaciones de Bulger y Housner (2007) en cuanto a la validación del contenido.

El instrumento de recogida de información corresponde a un cuestionario estructurado que cuenta de tres apartados:

- I. Información general; referido a antecedentes generales como nombre, edad, género, carrera. Apartados estructurados con espacio de respuesta abierta.
- II. Pregunta referida a la opción de interés; una pregunta que contiene todas las alternativas posibles de respuestas o motivaciones predeterminados, pudiendo seleccionar un máximo de 3 alternativas en orden de priorización.
- III. Pregunta con otras motivaciones: pregunta abierta para escritura de otras no indicadas inicialmente.

Tras su aplicación, se procedió a analizar los datos según estadística descriptiva en programa SPSS versión 27.0 (Hernández et al., 2010) clasificando los resultados para su comprensión en: 1. Información personal y académica y 2. Motivaciones de ingreso para cursar estudios de pedagogía.

## RESULTADOS

### Caracterización de la muestra

En las tres cohortes de estudiantes que ingresan a pedagogía se observa la misma tendencia de sujetos encuestados en cuanto a género, edad y región de procedencia. Las personas estudiantes de las 7 carreras de pedagogía se destacan por ser frecuentemente del género femenino por sobre el 60% de la muestra y con una edad que oscila entre los 18 y los 25 años (sobre el 90%).

Dicha tendencia es una realidad nacional, en la cual la mayor parte de las carreras de educación son elegidas por estudiantes del género femenino. De acuerdo con el lugar de origen de las ciudades del norte de Chile, más del 90% pertenece a la misma región de Antofagasta, en las comunas de Antofagasta, Calama, Taltal y Tocopilla y solo un 6,4% proviene de otras regiones del país (ver Tabla 1). Estos resultados pueden estar relacionados con la oferta académica de la institución del estudio en la cual se imparten siete carreras de pedagogía de variadas disciplinas, constituyéndose, así como la facultad de educación con mayor oferta y atracción del norte.

**Tabla 1.**  
 Descriptivos de frecuencia género, rango de edad y origen de encuestados

		2016	2016	2018	2018	2022	2022
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Género	Femenino	83	62,9	121	63,0	70	74,5
	Masculino	49	37,1	71	37,0	24	25,5
Rango	<18 años	5	3,8	9	4,7	0	0
Edad	Entre 18 y 25 años	124	93,9	179	93,2	89	94,7
	Entre 26 y 30 años	2	1,5	3	1,6	3	3,2
	Entre 31 y 40 años	1	0,8	1	0,5	1	1,1
Lugar	II Región	126	95,5	179	93,2	88	93,6
origen	Fuera región	6	4,5	13	6,8	6	6,4
	Total	132	100,0	192	100,0	94	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De las condiciones de ingreso para cursar estudios de pedagogía, un dato interesante de estudio es que sobre el 75% de los encuestados eligió la carrera de pedagogía en primera opción y un 10% aproximado como segunda alternativa, lo cual evidencia la valoración del estudiantado por la pedagogía y el ejercicio docente, así también, la eficacia de los programas que ha implementado el Ministerio de Educación en cuanto a la aplicación de la Ley 20.903.

En el caso del puntaje de ingreso, más del 50% de ellos tienen puntajes sobre los 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), coincidente con la aplicación de los requisitos de ingreso a los estudios de pedagogía por la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente N°20.903 (ver Tabla 2), aportando así a un perfil estudiantil que trae desde la educación media o bachillerato, otras condiciones de rendimiento académico.

**Tabla 2.**  
 Descriptivos de frecuencia opción de ingreso y puntaje de prueba PSU

		2016	2016	2018	2018	2022	2022
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
PSU	Entre 400-500	34	25,8	30	15,6	20	21,3
	Entre 501-600	83	62,9	128	66,7	50	53,2
	Entre 601-700	15	11,4	32	16,7	22	23,4
	Entre 701-800	0	0	2	1,0	2	2,1
Opción de ingreso	Primera opción	101	76,5	146	76,0	74	78,7
	Segunda opción	21	15,9	26	13,5	10	10,6
	Tercera opción	3	2,3	9	4,7	2	2,1
	Otra	7	5,3	11	5,7	8	8,5
	Total	132	100,0	192	100,0	94	100,0

Fuente: Elaboración propia.

### Motivaciones de ingreso a estudiar pedagogías

En Tabla 3 se observan los resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta en tres cohortes distintas de ingreso, para los años 2016, 2018 y 2022, encontrándose las mismas tendencias en cuanto a las motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía, con una mínima variación porcentual según la cohorte estudiada.

**Tabla 3.**  
 Descriptivos de ingreso de estudiantes por estudiar pedagogía

	N	%	N	%	N	%	TOTAL	%
	2016	2016	2018	2018	2022	2022		
1. No pude entrar a otra carrera	5	3,8	8	4,2	3	3,2	16	3,8%
2. Sólo quería sacar un título universitario	0	0	0	0	2	2,1	2	0,5%
3. Me gustaba la idea de trabajar con niños y/o jóvenes	25	18,9	41	21,4	23	24,5	89	21,3%
4. Me gustaba la enseñanza	17	12,9	24	12,5	16	17,0	57	13,6%
5. Pensaba que era una carrera que podría terminar rápidamente	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
6. Quería aprender más	2	1,5	3	1,6	3	3,2	8	1,9%

7. Deseaba ocupar el tiempo	0	0	1	0,5	0	0	1	0,2%
8. El gusto por la especialidad de mi carrera	44	33,3	38	19,8	15	16,0	97	23,2%
9. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo	4	3,0	12	6,3	4	4,3	20	4,8%
10. Me parecía gratificante educar a niños pequeños	16	12,1	19	9,9	8	8,5	43	10,3%
11. Creía que sería una carrera no tan exigente	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
12. Me agradaba la idea de ejercer en el futuro una profesión con vacaciones largas	0	0	0	0	1	1,1	1	0,2%
13. Deseaba ayudar a los demás mediante el ejercicio de la docencia	14	10,6	25	13,0	15	16,0	54	12,9%
14. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole	1	0,8	4	2,1	0	0	5	1,2%
15. Por tradición familiar	0	0	1	0,5	0	0	1	0,2%
16. Consideraba que la música es un aspecto importante en la formación	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
17. Por imposición familiar	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
18. Pensaba que era una profesión con buen campo laboral	0	0	4	2,1	1	1,1	5	1,2%
19. Por razones económicas	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
20. Me gustaba el plan de estudios de la carrera	1	0,8	2	1,0	0	0	3	0,7%
21. Profundizar en estudios que ya tenía	0	0	2	1,0	1	1,1	3	0,7%
22. Por ser una persona activa	1	0,8	0	0	0	0	1	0,2%
23. Tenía buenas referencias de la carrera	1	0,8	1	0,5	0	0	2	0,5%
24. Por probar si me gustaba la carrera	0	0	0	0	1	1,1	1	0,2%
25. Porque alguien cercano a mí eligió esta carrera también	0	0	0	0	1	1,1	1	0,2%
26.0 Otras motivaciones	1	0,8	7	3,6	0	0	8	1,9%
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>100,0</b>	<b>192</b>	<b>100,0</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>	<b>418</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

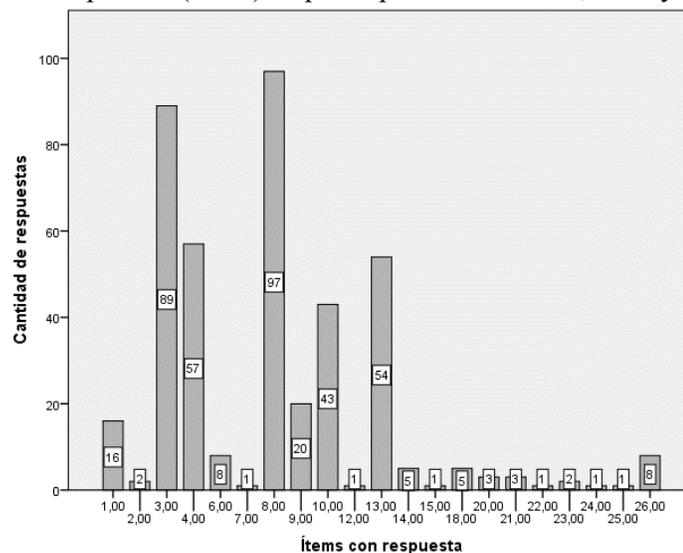
Los resultados en la sumatoria de las tres cohortes muestran que la primera motivación de ingreso es el gusto por la especialidad de mi carrera; con un 23,3%. Si bien esta necesidad tiene variación en alguna cohorte, de la totalidad del estudiantado de pedagogía es la más destacada. Recalcar en este punto que la oferta académica de las carreras dispone de un alto componente disciplinar en sus perfiles de egreso, siendo dos de ellas de educación general y las otras cinco de especialidades (pedagogías en Lenguaje, Matemática, Inglés, Biología y Educación Física), producto de lo cual la tendencia de los estudiantes sobre esta elección.

Otro aspecto de interés son las declaraciones *Me gustaba la idea de trabajar con niños y/o jóvenes*; con un 21,3%, *Me gustaba la enseñanza*; con un 13,6% y *Deseaba ayudar a los demás mediante el ejercicio de la docencia*; con un 12,9%, categorías que se encuentran declaradas en los

perfiles de egreso de las carreras de pedagogía y su sello distintivo que hace mención del impacto de la educación en los ámbitos sociales, culturales, científicos y tecnológicos.

En Figura 1 se puede observar la agrupación de las tres cohortes participantes indicando las principales motivaciones de estudios al ingreso de las pedagogías. La agrupación de las cohortes con congruentes con los resultados obtenidos en el análisis por cohorte.

**Figura 1.**  
Distribución de respuestas (ítems) de participantes años 2016, 2018 y 2022



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación se condicen con lo ya indicado en el apartado del marco conceptual respecto de cuáles son las principales motivaciones de ingreso a las pedagogías y de cómo estos intereses denominados motivaciones, representan diferentes elementos, según la perspectiva del estudio.

En este sentido, una de las publicaciones revisadas del año 2018, incorpora estas diferenciaciones y perspectivas desde la psicología, sociología e híbrida, y permite configurar motivaciones de tipo extrínsecas, intrínsecas y altruistas en la decisión por cursar estudios de pedagogía. Según García et al. (2018) estas motivaciones son definidas taxonómicamente en el ámbito de la docencia siendo las más reconocidas las de tipo extrínseca como es el ingreso económico, las condiciones laborales y el estatus social. En el caso de las intrínsecas la enseñanza a niños y el gusto por los contenidos escolares, y en el caso de las altruistas la percepción que se tiene de la docencia como un trabajo valioso e importante desde lo social.

Este panorama, en otro estudio de corte cualitativo, también es descrito como Motivaciones Altruistas-intrínsecas para la Elección de la Carrera Docente (Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela, 2022) donde los componentes motivacionales de tipo altruistas-intrínsecos que movilizan al estudiantado a elegir pedagogía como carrera profesional, consideran tres dimensiones o categorías de sentido: el

valor social de la profesión docente, la realización personal asociada a la enseñanza, y el interés por una disciplina escolar.

En relación con las primeras dos categorías, Sandoval-Rubilar et al. (2020) estudiaron las representaciones sociales sobre la formación inicial docente de personas estudiantes que ingresaron a carreras de pedagogía en dos universidades chilenas. Los autores pudieron constatar que la dimensión de autoimagen y prestigio social se ve notoriamente descendida respecto de las motivaciones que gatillan la elección profesional. En la investigación, los y las estudiantes reconocieron que desempeñarse como docente les otorga mayores satisfacciones afectivas y de personalidad, pero no así económicas.

Las experiencias previas respecto a motivaciones en el ingreso a pedagogía y el reciente interés por la temática, abre oportunidades para el presente estudio, de manera de comprender la situación del estudiantado del norte del país y así vislumbrar nuevas investigaciones, que aporten al perfil de la realidad territorial, desde sus necesidades formativas y proyecciones docentes. Como exponen Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) ofrecen así también experiencias para el diseño e implementación de programas para fortalecer el compromiso con la profesión docente, durante la formación inicial y posterior a ella en los primeros años de experiencia laboral.

## CONCLUSIONES

Las motivaciones de ingreso del estudiantado de pedagogía en el caso de una universidad del norte de Chile muestran mismas tendencias de otros casos ya documentados desde el año 2007. Dichas tendencias son representativas en las tres cohortes y permiten configurar un perfil de ingreso de nuevos profesores, a partir de la realidad contextual y de los intereses profesionales de las personas encuestadas. Al parecer las motivaciones principales no tienen variación en las distintas cohortes, como tampoco en los variados contextos en los cuales se ha estudiado la temática de acuerdo con la bibliografía recabada, por tanto, existe un fenómeno de interés respecto de la real intención por estudiar pedagogía, la preconcepción de la persona estudiante es clave para configurar una visión de la educación.

Estas motivaciones hacen referencia, por lo general, a elementos intrínsecos asociados al ámbito educativo, a la enseñanza, el gusto por la disciplina o especialidad de la carrera y el trabajo con niños y su impacto en espacios sociales, elementos que en otros estudios han sido señalados inclusive como motivaciones de carácter altruista y de las cuales aún es necesario profundizar para establecer parámetros más claros sobre cómo entender las distintas motivaciones.

Otro aspecto relevante para considerar en las motivaciones, son las nuevas exigencias y criterios de la formación inicial docente en Chile. Si bien pretenden una mejora en la calidad de futuros y futuras profesores de las condiciones de la realidad docente y de los espacios educativos, desafían y tensionan al sistema de educación superior, provocando un declive en el ingreso a las carreras de pedagogía en los últimos años. Por lo tanto, demandan a las instituciones formadoras una mirada hacia cómo atraer al estudiantado y su retención posterior en el proceso formativo. Este compromiso misional por parte de los Centros de Educación Superior debe reconocerse con presencia en distintas estrategias que atiendan a una mirada interna actualizada sobre la calidad y pertinencia de sus procesos formativos, al igual que los medios de difusión y socialización con actores externos que inviten a repensar en conjunto sobre las demandas y proyecciones de la pedagogía y sus disciplinas.

Indagar sobre las motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía, como diagnóstico inicial, permite una caracterización del estudiantado y ofrece oportunidades a las instituciones para levantar acciones preventivas en los procesos de admisión de carreras y en la formación de las personas docentes, así también, abre otras interrogantes sobre cómo los planes formativos recogen estas evidencias y las plasman en un itinerario curricular que refuerza dichas intenciones intrínsecas del futuro profesor y altruistas clave para la sociedad del Siglo XXI. Además, permite explorar si dichas intenciones iniciales tienen variación una vez se insertan en la realidad educativa y de qué manera pueden recibir el apoyo correspondiente.

Un aspecto relevante de estudiar a futuro es cómo la influencia de la disciplina (pedagogías asociadas a menciones y disciplinas varias) puede condicionar alguna motivación u otra. Si bien se han realizado estudios con diferentes pedagogías, no se ha establecido patrones que indiquen si la disciplina condiciona la motivación y cómo se relacionan entre sí algunas de ellas de acuerdo con aspectos en común, por ejemplo, si el nivel de intervención del futuro profesor o profesora condiciona alguna elección u otra (docentes de educación parvularia, básica o primaria, en contra parte con docentes de educación media, secundaria o bachillerato), lo cual desafía, en siguientes estudios, la necesidad de incorporar en el análisis otras variables que pueden condicionar los resultados, saber cómo se menciona aquí el factor disciplinar de la formación del cuerpo docente.

Por consecuencia, para siguientes estudios se recomienda y propone como líneas de investigación la necesidad de analizar otras variables como son la disciplina, el género y el nivel educativo del estudiantado, como también la relación de estas motivaciones con los planes curriculares de formación de docentes, de manera de visibilizar si existe una relación o no con tales motivaciones.

## REFERENCIAS

- Alsina, À. y Esteve, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 197-210). Editorial Octaedro.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libroE?codigo=429543>
- Arias, P. y Villarroel, T. (2019). *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la ley de desarrollo profesional docente*. Acción Educar.  
<https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2019/12/Radiograf%C3%ADa-a-las-carreras-de-Pedagog%C3%ADa-y-propuestas-para-maximizar-el-impacto-de-la-Ley-de-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>
- Avendaño, C. y González, R. (2012). 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. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200002](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200002)

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/27911>
- Bastías, L. S. y González, K. (2021). Motivaciones para ingresar a estudiar pedagogía: una revisión sistemática sobre la elección de carrera. *Paideia Revista De Educación*, (69), 97-122. <https://doi.org/10.29393/PA69-12MILK20012>
- Bertomeu, F. J., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J. A. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio*, en Jornadas de Fomento de la Investigación. Universidad Jaime I: Castellón [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78666/forum\\_2006\\_32.pdf?sequence=1](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78666/forum_2006_32.pdf?sequence=1)
- Bulger, S. y Housner, L. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education [Investigación del método Delphi en la formación de profesores de educación física]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2270735>
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile*. Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2-3.pdf>
- Camus, P., Álvarez, G., Marín, C. y Ayavire, M. (2021). *Déficit de profesores: un llamado a revalorizar la profesión docente*. Observatorio de Educación, Universidad de Antofagasta. [https://unatofacl-my.sharepoint.com/personal/sec\\_obsdeeducacion\\_uantof\\_cl/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsec%5Fobsdeeducacion%5Fuantof%5Fcl%2FDocuments%2FRepositorio%20de%20documentos%20oficial%2FRadiograf%C3%ADa%20docente%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fsec%5Fobsdeeducacion%5Fuantof%5Fcl%2FDocuments%2FRepositorio%20de%20documentos%20oficial&ga=1](https://unatofacl-my.sharepoint.com/personal/sec_obsdeeducacion_uantof_cl/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsec%5Fobsdeeducacion%5Fuantof%5Fcl%2FDocuments%2FRepositorio%20de%20documentos%20oficial%2FRadiograf%C3%ADa%20docente%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fsec%5Fobsdeeducacion%5Fuantof%5Fcl%2FDocuments%2FRepositorio%20de%20documentos%20oficial&ga=1) (Cons. 19-10-2023).
- Consejo Nacional de Educación [CNED]. (2022, 27 de octubre). *Índice de estadísticas de pregrado institucional*. [https://www.cned.cl/indices\\_New~/pregrado\\_carreras.php](https://www.cned.cl/indices_New~/pregrado_carreras.php)
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Ministerio de Educación. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo\\_formacion\\_completo.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf)

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Dufraix, I., Fernández, E. y Anguita, R. (2019). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional; un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 82-101. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000100081&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000100081&script=sci_abstract)
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. [Motivos adaptativos y desadaptativos para convertirse en profesor] *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- García, J., Cordero, G. y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- González, Á. y Arce, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27, 1-19. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/390>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A. y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Revista Calidad en la Educación*, (52), 12-48. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652020000100012](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652020000100012)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta edición). McGraw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Ingersoll, R. y Gruber, K. (1996). *Out-of-field teaching and educational equality. Statistical analysis report* [Enseñanza fuera del campo e igualdad educativa. Informe estadístico], American Institutes for Research in the Behavioral Sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402302.pdf> (Cons. 19-10-2023).
- Machado, L. y Steren, B. (2021). Procesos motivacionales de los estudiantes del curso de Pedagogía y sus relaciones para la permanencia en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 80-93. <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.9>
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M. y Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (48), 50-95. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.479>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (12 de febrero de 2020). *Cargos Docentes*.  
<http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Mizala, A., Hernández, T., Makovec, M. (2011) *Determinantes de la Elección y Deserción en la Carrera de Pedagogía*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18233/E11-0019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Cons. 19/ 10/ 2023).
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202016000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400002)
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v52-n2-lobato-guerra>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicator*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ff9e5dc-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Prada, R., Hernández, C. y Avendaño, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista REDIPE*, 10(5), 220-231. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1299>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://www.scielo.br/j/ep/a/fYDZLs8dcJ4Wp3wkFkPOS6Q/?lang=es&format=pdf>
- Sandoval-Rubilar, P., Maldonado, A., Pavié-Nova, A., Rubio-Benítez, C. y González-Castro, 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/reps.v39i01.05>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2da edición). Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Turra-Díaz, O. y Rivas-Valenzuela, M. (2022). Motivaciones para la Elección de la Profesión Docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação y*

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

*Realidade,*

47,

1-14.

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dRdT6nmP8fn7x9ZfshPbZXz/?lang=es&format=pdf>