

Motivaciones y percepciones que inciden en la elección de la carrera pedagógica en estudiantes chilenos¹

Alvaro González Sanzana²; Constanza Lobos Guerrero³; Katherine Acosta García⁴

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: Enero 2022 / Aceptado: Febrero 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN. A partir de tres perfiles de estudiantes diferentes (con aspiraciones efímeras, aspiraciones vocacionales y estudiantes de segunda carrera) se indaga en los factores motivacionales y de percepción que inciden en el proceso de elección de carreras de pedagogía en universitarios chilenos. MÉTODO. El estudio se realizó a través de un análisis cualitativo, que considera 23 entrevistas semi-estructuradas y un grupo de discusión. Los datos fueron analizados bajo la perspectiva teórica de la elección de carrera y de las motivaciones para ser profesor. RESULTADOS. Los resultados muestran ciertas similitudes en cada una de las etapas del proceso de elección de carrera, pero también importantes diferencias en cuanto a las percepciones sobre la profesión docente y a las variables motivacionales que llevan a los estudiantes a elegir la carrera pedagógica, en el caso de los estudiantes con aspiraciones vocacionales y de segunda carrera, o a optar por otra carrera, en el caso de los estudiantes con aspiraciones efímeras. CONCLUSIÓN. Destaca la influencia de los centros educativos en la elección por seguir o no una carrera pedagógica y la incidencia que ejercen en esta decisión y en las percepciones de los estudiantes, las opiniones de familiares, profesores y pares. Se aprecia en los estudiantes una predominancia de las motivaciones altruistas e intrínsecas, por sobre las motivaciones extrínsecas.

Palabras clave: motivación; profesores; elección de carrera; aspiraciones

[en] Motivations and perceptions that influence the process of choosing Pedagogical careers in Chilean students with different profiles of study aspirations

Abstract. INTRODUCTION. Based on three different student profiles (ephemeral aspirations, vocational aspirations, and second-career students), we investigate the motivational and perceptual factors that influence Chilean university students to choose a teaching program. METHOD. A qualitative analysis was conducted of 23 semi-structured interviews and a focus group discussion. The data were analyzed under the theoretical perspective of career choice and motivations to become a teacher. RESULTS. The results show similarities in each of the stages of the career choice process, but also significant differences in terms of perceptions of the teaching profession and the motivational variables that lead students to choose a teaching career, in the case of students with vocational aspirations and second-career, or to opt for another career, as in the case of students with ephemeral aspirations. CONCLUSION. It highlights the influence of the educational centers in the choice to follow or not a pedagogical career to the influence that they exercise in this decision and in the perceptions of students, the opinions of family members, teachers and peers. Students show a predominance of altruistic and intrinsic motivations over extrinsic motivations.

Keywords: motivation; teachers; career choice; aspirations

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: González, A., Lobos, C., y Acosta, K. (2023). Motivaciones y percepciones que inciden en la elección de la carrera pedagógica en estudiantes chilenos. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 253-263.

¹ Los autores agradecen el financiamiento recibido de ANID/CONICYT/FONDECYT iniciación n°11181301.

² Universidad de Magallanes (Chile).
E-mail: alvaro.gonzalez@umag.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-659X>

³ Universidad Alberto Hurtado (Chile).
E-mail: coni.lobosguerrero@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8273-2170>

⁴ Universidad de Tarapacá (Chile)
E-mail: kacostag@academicos.uta.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5744-6618>

1. Introducción

Los estudios sobre las motivaciones de los individuos por elegir la carrera de pedagogía y ser profesor consignan la importancia de comprender estas motivaciones como uno de los predictores del desarrollo profesional de los futuros profesores (Abós, Sevil, Martín-Albo, Aibar y García González, 2018; Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vilchez, 2018; Urdan, 2014), de su bienestar socioemocional y del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Zordo, Hagenauer y Hascher, 2019; Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner y Harteis, 2019), así como para mantenerse en la profesión (Watt y Richardson, 2020).

A nivel mundial, por lo demás, los sistemas educativos se enfrentan al desafío de atraer buenos candidatos a las carreras de pedagogía (Said-Hung, Gratacós y Cobos, 2017; Schleicher, 2019), para lo cual es necesario comprender los motivos que inciden en que los estudiantes decidan seguir esta carrera (Tardif, Borges y Tremblay-Gagnon, 2021).

Este estudio se propone comprender estas motivaciones, así como las percepciones sobre la profesión docente, a través del proceso de elección de estudios superiores por parte de estudiantes universitarios chilenos de perfiles de aspiraciones iniciales diferentes.

1.1. El proceso de elección de estudios superiores

La elección de estudios ha sido ampliamente investigada a nivel internacional en las últimas décadas. Hoy, se sabe que el proceso de elección de estudios superiores es complejo y multidimensional, ya que en este influyen variables individuales, como las aspiraciones, las habilidades, el rendimiento académico o el sentimiento de autoeficacia, y también variables contextuales, como las condiciones impuestas por los sistemas de admisión, las influencias sociales o los procesos de información y orientación (Palmer, Hayek, Hossler, Jacob, Cummings y Kinzie, 2004).

Uno de los modelos que revela un proceso interactivo, entre las variables propias del entorno y las variables individuales (Plank y Jordan, 2001) es el modelo de los autores Hossler y Gallagher (1987)⁵, que se divide en tres etapas.

La primera, llamada “predisposición”, hace referencia a los planes futuros que los estudiantes se plantean cuando terminan la etapa escolar. Aquí, el contexto familiar, el rendimiento académico, los pares y los profesores, juegan un rol importante. Por lo demás, es una etapa en la que los estudiantes aspiran (o no) a seguir cierto tipo de estudios universitarios, y en ella el apoyo y las expectativas familiares son claves.

En la segunda etapa, el estudiante busca y/o recibe información sobre los estudios superiores, y en ella el rol del establecimiento escolar es más relevante. A nivel internacional (Perna, 2006), así como en Chile (González, 2016; González y Dupriez, 2017; Santelices, Catalán, Kruger y Horn, 2018), se ha demostrado que los estudiantes se encuentran desigualmente enfrentados al proceso de elección de estudios, entre otras razones, por las brechas existentes en torno a la información a la que tienen acceso, así como a la orientación recibida, por parte de sus familias, pero sobre todo de los establecimientos educacionales en los que cursan la enseñanza secundaria. Existe evidencia, por lo demás, de que aquellas instituciones que acompañan a sus estudiantes a través de estrategias activas de información y orientación, aumentan las probabilidades de estos de continuar estudios superiores (González, 2016; González y Dupriez, 2017).

La tercera etapa, denominada “elección final”, corresponde al momento en que los estudiantes se deciden por una carrera universitaria. Cabe destacar que son múltiples las dimensiones que influyen este proceso. Además de la dimensión individual, la familia, el contexto escolar y las instituciones de enseñanza superior, una capa más externa, relacionada con el contexto de las políticas educativas, económicas y sociales del país, también juega un rol relevante sobre la decisión final de un estudiante (Perna, 2006; Santelices et al., 2018). En el caso chileno, esta etapa se encuentra fuertemente influenciada por el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), examen estandarizado que otorga un puntaje ponderado, que permite postular a las diferentes carreras y universidades adscritas al sistema único de admisión.

1.2. Motivaciones para elegir la carrera pedagógica

En la literatura sobre motivaciones para elegir la carrera pedagógica, predominan dos perspectivas teóricas. La primera, psicológica, en la que la teoría de expectativa-valor es la más utilizada. Esta teoría, aplicada a las elecciones de estudios, supone que las decisiones de los individuos se ven directamente afectadas por las expectativas de éxito y el valor subjetivo que se atribuye a una tarea determinada (Richardson y Watt, 2014). En otras palabras, si un estudiante considera tener capacidades para enseñar, y le otorga valor subjetivo a la enseñanza, tendrá mayores posibilidades de interesarse en una carrera de pedagogía y asumir el desafío de iniciar una trayectoria en la profesión docente.

⁵ Existen modelos más actuales y complejos, como el de Perna (2006), pero se retiene para este artículo el de los autores Hossler y Gallagher (1987) por su pertinencia para este estudio.

La segunda perspectiva, sociológica, considera que las decisiones de estudios superiores no se adoptan únicamente de manera subjetiva, sino que se encuentran influenciadas por los contextos familiares, culturales y sociales en los que se encuentra inmerso el individuo. Así, la decisión de seguir la carrera de pedagogía sería una decisión individual, pero fuertemente determinada por influencias sociales de diversa índole (Tardif et al., 2021). En este sentido, la comprensión de las motivaciones para elegir la carrera de pedagogía pasa por tomar en cuenta diversos factores, tanto individuales como contextuales. Finalmente, también existe una perspectiva híbrida, que permite complementar ambas perspectivas, dando cuenta de mejor manera de un fenómeno complejo y multidimensional (García-Poyato et al., 2018).

Un modelo teórico destaca a la hora de explicar los factores que influyen las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la carrera y profesión docente: el modelo FIT-choice (Factors Influencing Teaching Choice) de Watt y Richardson (2007).

El modelo considera que la decisión de los estudiantes de seguir una carrera pedagógica está condicionada a dos dimensiones principales: el valor acordado a la carrera y la profesión, determinada por motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas, y la habilidad percibida, es decir, la creencia en las propias capacidades para desempeñarse como futuro profesor (Watt et al., 2017; Tardif et al., 2021). La aplicación de este modelo en distintos países, a través de la escala FIT-choice, ha mostrado algunas similitudes relevantes, tal como la predominancia de las motivaciones intrínsecas y altruistas declaradas por los futuros profesores, para involucrarse en la carrera docente. Se identifican como motivaciones intrínsecas, aquellas que determinan un interés genuino por la profesión, por ejemplo, el gusto por la enseñanza. Las motivaciones altruistas, en tanto, se asocian con el mejoramiento de la vida de los demás, sobre todo de aquellos individuos más desfavorecidos, la construcción de una sociedad más justa, realizar una contribución social e influir positivamente en las futuras generaciones.

Un tercer tipo de motivaciones, menos reportado por los estudiantes, corresponde a las motivaciones extrínsecas, definidas como aquellas que significan alguna utilidad personal, a través de una recompensa externa, tales como, por ejemplo, optar por la profesión docente porque esta permite tener largas vacaciones, o una estabilidad laboral mayor que en otras profesiones. Estas motivaciones han sido asociadas negativamente con el interés genuino por la enseñanza (McLean et al., 2019) y, en comparación con las motivaciones altruistas o intrínsecas, suelen considerarse como socialmente menos deseables (Parr, Gladstone, Rosenzweig y Wang, 2021), aunque también están presentes en la elección de los estudiantes. Este tipo de motivaciones, con todo, puede implicar imágenes positivas de la profesión docente, por lo que conviene matizar la valoración negativa que se hace de ellas (Muñoz-Fernández et al., 2019).

Los dos componentes principales del modelo, las habilidades percibidas y el valor acordado a la carrera, se construyen en parte gracias a las influencias sociales a las que el estudiante ha estado expuesto durante su infancia y adolescencia. Estas influencias, provenientes del núcleo familiar, de las amistades y, por cierto, del entorno escolar, van a marcar positiva o negativamente las percepciones de los estudiantes sobre la profesión docente. En este sentido, el efecto de la disuasión social ha sido reportado como un elemento relevante a la hora de explicar el por qué algunos estudiantes de buen nivel académico e interés por la pedagogía terminan renunciando a la posibilidad de seguir esta carrera.

Finalmente, el modelo considera una serie de factores de percepción sobre la profesión docente, en términos de creencias sobre las exigencias de la profesión, por un lado, y el retorno potencial de ésta en términos salariales o de estatus, por el otro. Si bien el efecto de estas percepciones es menor que el de las motivaciones, es un indicador importante a considerar para comprender la elección o descarte de la carrera pedagógica por parte de los estudiantes.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las motivaciones y percepciones que inciden en el proceso de elección de carreras de pedagogía en estudiantes chilenos de diferentes perfiles de aspiraciones de estudios?

1.4. Objetivo

Comprender las motivaciones para estudiar carreras de pedagogía y las percepciones sobre la profesión docente de estudiantes universitarios chilenos de diferentes perfiles iniciales de aspiraciones, a través del proceso de elección de estudios superiores.

2. Método

2.1. Enfoque y diseño

La investigación es de tipo cualitativo y tiene un carácter exploratorio. Constituye un primer acercamiento a las motivaciones por estudiar carreras de pedagogía y las percepciones sobre la profesión docente a partir de distintos perfiles iniciales de aspiraciones.

2.2. Participantes y contexto

Esta investigación forma parte de un estudio más amplio cuya primera etapa se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta a más de 1000 estudiantes de carreras de pedagogía de diferentes universidades chilenas. Para responder al objetivo de esta investigación, se entrevistó a 23 estudiantes pertenecientes a una universidad estatal regional de Chile. Además, se realizó un grupo de discusión con 8 estudiantes. En total, participaron 31 estudiantes universitarios (17 hombres y 14 mujeres), de los cuales 27 se encontraban cursando, al momento de ser entrevistados, una carrera de pedagogía.

La selección de los estudiantes utilizó los siguientes criterios:

1. Estudiantes con aspiraciones efímeras. Estudiantes que durante el último año de enseñanza secundaria manifestaron, a través de un cuestionario aplicado desde la universidad, su intención de ingresar a una carrera de pedagogía, pero que optaron por matricularse en otras carreras universitarias. Se realizaron 4 entrevistas a estudiantes que cumplen con este perfil.
2. Estudiantes con aspiraciones vocacionales. Estudiantes que durante el último año de enseñanza secundaria manifestaron, a través del mismo cuestionario, su intención de ingresar a una carrera de pedagogía, y que efectivamente se matricularon en esta carrera. Se realizaron 8 entrevistas a estudiantes que cumplen con este perfil. Adicionalmente, se realizó un grupo de discusión con 8 estudiantes matriculados en carreras de pedagogía, que ingresaron a ellas a través de un programa de preparación y admisión especial destinado a estudiantes de buen rendimiento e interesados en la pedagogía, cursado durante el último año de enseñanza secundaria, sin necesidad de considerar el puntaje obtenido en la PSU.
3. Estudiantes de segunda carrera. Estudiantes que se matricularon en una carrera de pedagogía, después de haber cursado otra carrera, técnica o universitaria, de manera completa o incompleta. Se realizaron 11 entrevistas a estudiantes que cumplen con este perfil.

2.3. Instrumentos de recogidas de datos

Los guiones de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo focal indagaron en el proceso de elección de carrera, las motivaciones y las percepciones acerca de la carrera de pedagogía y el quehacer docente. La estructura del guión, flexible, abarcaba tópicos vinculados con las siguientes dimensiones: 1) Proceso de elección de carrera (ejemplo: “¿pensaste en ese momento de elegir plan diferenciado, que la pedagogía podría ser una carrera para tí?¿por qué?”); 2) Motivaciones para estudiar pedagogía (ejemplo: “¿cuáles eran las ventajas y desventajas de estudiar pedagogía?”); 3) Percepciones sobre la carrera de pedagogía y la profesión docente (ejemplo: “¿sientes que la carrera de pedagogía es una carrera exigente?¿por qué?”); y 4) Satisfacción con la elección de carrera y expectativas futuras (ejemplo: “¿estás satisfecho/a con tu decisión?¿por qué?”).

Estas dimensiones permitían indagar en distintos aspectos de las motivaciones y percepciones que inciden en el proceso de elección de una carrera de pedagogía, profundizando en las trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados. También se indagó en características socioculturales del hogar de proveniencia del estudiante.

2.4. Procedimiento

La recolección de información se realizó en dos etapas. En primer lugar, se realizaron las 23 entrevistas y, posteriormente, el grupo de discusión. Todos los estudiantes que participaron de la investigación debieron firmar un consentimiento informado, aprobado por el comité ético científico de la universidad patrocinadora. En el documento se indicaba que la participación era voluntaria, que la información sería registrada en audio y que esta sería tratada con absoluta confidencialidad y únicamente con fines académicos. La forma de contactar a los estudiantes fue a través de correo electrónico, conformándose la cantidad de participantes a partir del criterio de saturación de la información.

Todas las entrevistas, así como el grupo de discusión, se realizaron de manera presencial en el campus universitario al cual pertenecen los estudiantes, durante el segundo semestre del año 2019. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 a 55 minutos. El grupo de discusión tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos.

Una vez levantada la información en terreno, las entrevistas fueron transcritas para luego ser codificadas en el *software* NVivo 12 Plus. Para ello, se utilizó una codificación deductiva (Flores-Kanter y Medrano, 2019), a partir de dimensiones previamente definidas que se relacionan con el proceso de decisión de la carrera a estudiar, así como las motivaciones y percepciones asociadas a la carrera y profesión docente y que, además, son coherentes con los tópicos tratados en las entrevistas.

Los guiones de entrevista y del grupo de discusión fueron sometidos a validez de contenido a través de juicio de expertos (Robles y Rojas, 2015).

3. Resultados

3.1. Proceso de elección de carrera

Etapas de predisposición. Una instancia relevante en la trayectoria educativa de los estudiantes es la elección del plan diferenciado, el cual corresponde en Chile a una serie de asignaturas de especialidad, que se suman al plan común, para los últimos dos años de la enseñanza secundaria. El 70% de los estudiantes entrevistados señala escoger su plan diferenciado sin tener claridad acerca de lo que quieren estudiar en el futuro. La elección responde más bien al gusto y habilidad por alguna disciplina en particular y, en algunos casos, a un descarte de aquellas asignaturas que el estudiante no desea tener que cursar más.

Sin embargo, todos los estudiantes indican que la carrera de pedagogía es, a esa altura del recorrido escolar, una opción, para algunos más cercana y seria que para otros. Por lo general, la carrera de pedagogía emerge como opción dentro de una gama más amplia de posibilidades. El nacimiento del deseo de estudiar pedagogía y convertirse en profesor surge en diferentes momentos, según el perfil de aspiración inicial. Este deseo tiene como antecedentes remotos aspectos tan disímiles como la existencia de familiares docentes a los cuales admiran, o experiencias previas de enseñanza-aprendizaje positivas. Para todos los estudiantes de aspiraciones vocacionales, de manera particular, los dos últimos años de enseñanza secundaria y el plan diferenciado de estudios resultan claves para convertir las aspiraciones iniciales en expectativas más concretas:

“Todavía no había decidido que iba a estudiar pedagogía, pero siempre pensé en el área. Yo creo que fue con el electivo [plan diferenciado] que tuve claridad de que iba a estudiar esta carrera, específicamente viendo el trabajo que realizaban mis profesores del electivo” (FC, estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

Etapas de información y orientación. En este periodo de búsqueda de información sobre carreras universitarias y de orientación vocacional, los estudiantes de todos los grupos entrevistados reportan que en sus colegios recibieron información a través de charlas vocacionales, ferias universitarias y test vocacionales, principalmente. Asimismo, todos señalan haber buscado información por su cuenta a través de internet, revisando las páginas web de las universidades:

“En tercer y cuarto medio nos trajeron a la universidad abierta. Me acerqué a las dos pedagogías, que en ese momento eran de mi interés, lenguaje y educación básica, a pedir información. Me dediqué bastante a investigar por internet, revisar las mallas y también hablar con un profesor con el cual generé más cercanía dentro del colegio y que también había estudiado acá. Por ese lado traté de orientarme, pero aun así siempre lo hice sola” (PM, Estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

Los estudiantes, de manera unánime, señalan que en sus respectivos establecimientos no se fomentaba la carrera de pedagogía como una opción atractiva y, generalmente, se realizaban charlas sobre carreras asociadas a un buen estatus social, tales como derecho, ingeniería o medicina. A ello se suman los intentos abiertos de disuasión por parte de algunos profesores de enseñanza secundaria:

“(…) los profesores te aconsejaban y te decían: ‘Tienes que ir a esta carrera, es buena, vas a ganar buena plata acá, pero no estudien para ser profesor, porque como profesor les va a ir mal, les van a pagar mal’. Esos son los recuerdos que tengo” (RL, Estudiante de segunda carrera, hombre).

En relación a las familias, en muchos casos los padres influyen fuertemente en la decisión de los estudiantes de perseverar en su objetivo de estudiar pedagogía. Cerca de la mitad de los estudiantes relatan que éstos los apoyan en su decisión y orientan respecto de las alternativas de carreras, además de hermanos, tíos, parejas o amigos que influyen en el proceso de orientación vocacional:

“Tenía amigos que asistían a la iglesia y les iba mal en matemáticas. Los invitábamos a la casa donde yo vivía con mi polola [novia] y yo les enseñaba matemáticas. Mi polola me dijo: ‘¿Por qué no estudias pedagogía en

Matemáticas? Porque sabes que yo te veo enseñando y veo que tu cara cambia cuando enseñas y además se te entiende” (DS, Estudiante de segunda carrera, hombre).

Etapas de elección. En esta etapa los estudiantes escogen la carrera a la que quieren postular. Egresados de la enseñanza secundaria, y habiendo rendido la PSU, el puntaje obtenido en este examen influye fuertemente en la toma de decisiones, impidiendo, en muchas ocasiones, cumplir con las expectativas de estudios:

“Influye bastante, de hecho, porque tuve problemas para poder elegir, si iba a irme o no a Valparaíso, por ejemplo. Fue una decisión difícil y al final tuve que darme un año sabático (...) para tener una decisión más congruente” (JP, Estudiante con aspiraciones efímeras, hombre).

En otros casos, el puntaje obtenido en la PSU es mayor a las expectativas que el estudiante tenía inicialmente, y entonces se genera la situación contraria:

“Mi plan inicial era tomar un año sabático para preparar de nuevo la prueba, pero al final mis resultados no fueron tan malos, (...) así que entré a la carrera de pedagogía” (IV, Estudiante con aspiraciones vocacionales, hombre).

Los estudiantes con aspiraciones vocacionales señalan haber estado firmemente decididos con la elección de la carrera de pedagogía, e indican que aunque hubiesen obtenido puntajes más elevados en la PSU, no habrían optado por carreras consideradas más prestigiosas. En este grupo, los padres de los estudiantes apoyaron en todo momento sus decisiones. Dentro del grupo de estudiantes de segunda carrera, en cambio, las representaciones del círculo cercano en torno a la carrera de pedagogía y la profesión docente resultaron cruciales en la decisión de no estudiar pedagogía inicialmente, y escoger una carrera distinta:

“Mi papá quería que yo estudiara derecho, mi mamá medicina, yo quería optar por la pedagogía (...), su argumento principal era la estabilidad económica, que eligiera una carrera que me diera dinero para mantenerme yo misma y no tener ningún problema a futuro” (GC, Estudiante de segunda carrera, mujer).

En esta etapa, los estudiantes evalúan las potenciales ventajas y desventajas de estudiar pedagogía. Al respecto, los estudiantes de los diferentes grupos entrevistados coinciden en que las ventajas percibidas son las de entregar conocimiento, influenciar positivamente y ayudar a los niños, aprender de manera continua, y disfrutar una profesión por la cual sienten tener ciertas habilidades. Las ventajas percibidas por el grupo de aspiraciones vocacionales, por cierto, son mucho más amplias que la del resto de estudiantes, y se asocian con motivaciones principalmente intrínsecas y altruistas, pero también extrínsecas.

En cuanto a las desventajas percibidas, la totalidad de los estudiantes señala las bajas remuneraciones como el aspecto negativo más relevante de la profesión, seguido del estatus social descendido, así como las agotadoras jornadas de trabajo.

3.2. Las motivaciones para estudiar pedagogía

Las motivaciones para estudiar pedagogía son de diversa índole. Sin embargo, destacan fuertemente, sobre todo en los estudiantes con aspiraciones vocacionales, y en aquellos de segunda carrera, las motivaciones intrínsecas y altruistas (tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de referencias según tipo de motivación y de estudiantes

Motivaciones	Aspiraciones efímeras	Segunda carrera	Aspiraciones vocacionales
Altruistas	0	11	17
Extrínsecas	0	3	3
Intrínsecas	1	22	8

Dentro de las motivaciones intrínsecas, los estudiantes señalan el gusto por la enseñanza, el deseo genuino de querer ser profesor y enseñar a otros, no solo conocimientos, sino también y principalmente valores, actitudes y habilidades para la vida. Esta motivación casi siempre va acompañada de una percepción positiva de los estudiantes en relación a sus habilidades para enseñar, es decir, la convicción de tener la capacidad de enseñar:

“El trabajo con niños siempre me ha gustado. Poder generar motivación en los demás, un cambio en las personas. Desde pequeña siempre me gustó enseñar, compartir, explicar. Tenía un compañero que (...) la asignatura de lenguaje era su dolor de cabeza. Entonces, yo le trataba de enseñar. Creo que esas primeras

interacciones sentaron una base donde yo sentía que quizás tenga una habilidad para poder explicarle al resto cosas que para mí en ese momento eran más sencillas” (PM, Estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

En ocasiones, la motivación intrínseca se encuentra orientada hacia una disciplina en particular, la que se asocia además al gusto por la enseñanza, en algunos casos, pero en otros no necesariamente:

“A mí me encantan las matemáticas, me encanta ayudar y me gusta que los demás conozcan más de las matemáticas” (CS, estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

“Hay compañeros a los que les gusta enseñar, trabajar en aula, o a los que los marcó algún profesor, lo típico, pero también somos un grupo considerable que estamos aquí [pedagogía en inglés] netamente por aprender el idioma de la mejor manera posible” (SC, estudiante de segunda carrera, hombre).

En cuanto a las motivaciones altruistas, los estudiantes indican querer influir en las futuras generaciones, ayudando de manera especial a los niños provenientes de situaciones familiares desfavorecidas desde el punto de vista socioeconómico o cultural. La profesión docente se visualiza, en este sentido, como un espacio privilegiado para luchar contra la desigualdad social:

“Querer cambiar a la sociedad, cambiar el sistema (...) ahí me empezó a interesar la enseñanza porque uno tiene la esperanza de poder cambiar al mundo, pero no sabe cómo y siento que la pedagogía contribuye a eso” (AG, Estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

Se encontraron en algunos estudiantes motivaciones de tipo extrínseco (con 6 referencias), entre las que destacan los horarios de trabajo, las vacaciones escolares y la posibilidad de estudiar con becas especiales para las carreras de pedagogía:

“Cuando eres profesor puedes tener distintos horarios, tienes espacios libres, te puedes perfeccionar, tienes tiempo para leer, para estudiar, para ir creciendo como persona. Además, podría decir que con dos meses de vacaciones tendría tiempo de pegarme una escapada, no es malo. Y el sueldo tampoco es malo” (FC, Estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

Las influencias sociales, las experiencias previas de enseñanza-aprendizaje positivas y la admiración hacia profesores con los que tuvieron clases durante la enseñanza primaria o secundaria, son también nombradas como relevantes por parte de los entrevistados.

En el caso de los estudiantes de segunda carrera, interesaba comprender el proceso por el cual deciden cambiar de rumbo y orientarse hacia la enseñanza. Si bien el proceso personal por el que atraviesan los entrevistados es único, irrepetible, y originado por múltiples motivos, hay elementos que suelen ser comunes. Uno de ellos es que en algún momento estos estudiantes vivencian una experiencia práctica que les hace comprender que tienen habilidades para enseñar:

“En el tercer semestre de la carrera de enfermería me pidieron hacer una ayudantía, en la que yo le enseñaba química a los chicos de primero, y me di cuenta que (...) tenía las habilidades para hacerlo. Ahí empecé a cuestionarme y me di cuenta que quizás había elegido mal mi carrera” (GC, estudiante de segunda carrera, mujer).

Finalmente, cabe destacar que los estudiantes de aspiraciones efímeras son de gran interés para comprender las motivaciones. En este caso, los estudiantes explicitan los motivos por los cuales decidieron finalmente no optar por la carrera de pedagogía, a pesar de haberla considerado como opción al finalizar la enseñanza secundaria. Los motivos que más se repiten se relacionan con el escaso y poco diversificado campo laboral, la gran cantidad de trabajo que realizan los docentes, sin tener una correlación positiva con el salario, y la escasa autonomía que perciben en la profesión docente, a diferencia de las carreras en las que se matricularon. ¿Qué aspectos de la carrera y de la profesión hubiesen hecho más atractiva esta opción? Los estudiantes indican que las remuneraciones acordes al esfuerzo realizado son un elemento clave, que en este caso actúa como disuasivo. También apuntan a otras condiciones de la profesión que debieran cambiar para que más estudiantes opten por ella, tales como tener menos horas de trabajo fuera del horario laboral, reforzar la autonomía del profesor para tomar decisiones pedagógicas, y que se valore socialmente la labor docente, tanto desde las políticas de Estado como por parte de la ciudadanía.

3.3. Las percepciones sobre la carrera de pedagogía y la profesión docente

Las percepciones que se construyen sobre la carrera de pedagogía y la profesión docente pueden ser determinantes en las motivaciones para continuar con los estudios. La figura 1 muestra los principales conceptos y palabras

que los estudiantes mencionan a la hora de reflexionar sobre la carrera de pedagogía y la labor docente. Destacan conceptos tales como la exigencia (en relación a la profesión docente, no así respecto a la carrera), la sociedad, el esfuerzo, el cambio, o las emociones, entre otros.

Figura 1. Nube de palabras de percepciones sobre la carrera de pedagogía y la profesión docente



El punto en común entre los estudiantes con aspiraciones vocacionales y aquellos de segunda carrera, es que perciben la carrera de pedagogía como poco exigente. En el caso de los estudiantes de segunda carrera, al haber cursado una carrera previa, tienen la posibilidad de comparar experiencias académicas. Este grupo es contundente en mencionar que la pedagogía es una carrera poco exigente. Al comparar con sus carreras anteriores, muy diversas, coinciden en que la formación pedagógica requiere menos esfuerzo, que es más fácil aprobar los cursos y/o que existe una mayor flexibilidad de los profesores en las evaluaciones:

“Hay una diferencia. En la otra carrera, podía estudiar poco o mucho y me iba mal. Y cuando llegué acá me pasó que yo estudiaba y me iba bien, pero tampoco era que le ponía todo mi esfuerzo, y aún así también me iba bien. Entonces, siento que esta carrera es mucho más relajada que la otra” (RL, estudiante de segunda carrera, hombre).

En relación a la profesión docente, todos los estudiantes entrevistados, de los tres grupos, coinciden en que es un trabajo exigente y agotador, que demanda un involucramiento emocional y una carga de trabajo muy fuertes, los que, sin embargo, no encuentran una recompensa justa en términos salariales:

“Nunca terminas de trabajar. Trabajas en el aula, en tu tiempo libre, en tu casa, tienes que corregir pruebas, planificar, en el fondo no terminas de trabajar nunca, y el trabajo no es bien remunerado” (SC, estudiante de segunda carrera, hombre).

“Los profesores siempre están trabajando, yo creo que con el tiempo se debería empezar a regular (...) además, si mal no recuerdo, son la única profesión que se evalúa dos veces y yo siento que los sueldos no son lo justo para todo el trabajo que conlleva el ser profesor” (IV, Estudiante con aspiraciones vocacionales, hombre).

El escaso retorno percibido de la profesión no se limita a los salarios, sino que se asocia también a la poca valoración social de los profesores y la poca autonomía en el trabajo docente, el que se aprecia como excesivamente supeditado al currículum y las orientaciones ministeriales. El estatus social de los profesores se asocia fuertemente con la percepción que la ciudadanía tiene de ellos. Según los estudiantes entrevistados, de todos los grupos, existe una sensación generalizada de una profesión en permanente conflicto, lo cual, sumado a la percepción de que la carrera es fácil, debido a los requisitos académicos exigidos a la entrada, hace que la imagen general que se tiene del profesorado no sea especialmente positiva.

Los estudiantes también reflexionaron acerca de las características que debería tener un buen profesor. Destacan fuertemente la vocación, la facilidad de comunicación, el establecimiento de vínculos fluidos y empáticos con los estudiantes, la entrega de valores, la paciencia, la inteligencia emocional, el manejo de grupos de estudiantes, y el liderazgo. La mayoría de las características mencionadas por los estudiantes refieren a habilidades blandas. Ningún estudiante entrevistado considera que los profesores requieren de conocimiento altamente especializado en sus disciplinas, sino que parece ser suficiente con dominar los conocimientos básicos, ser capaz de adaptarse a los cambios curriculares y tener la disposición a estudiar de manera constante, para ir actualizándose a medida que se avanza en la profesión docente. Para los estudiantes, la dimensión emocional y ética de la profesión se advierte como más relevante que la dimensión académica, sobre todo en una época en que la información es de fácil acceso a través de los medios digitales.

3.4. Satisfacción con la elección de carrera y expectativas futuras

La mayoría de los entrevistados señala estar satisfechos con la carrera de pedagogía que finalmente escogieron, debido a los conocimientos y habilidades adquiridas, las experiencias vividas en las prácticas o porque vislumbran un futuro atractivo a través de la profesión docente.

Solo tres estudiantes manifiestan algún grado de descontento. Dos de ellas son estudiantes con aspiraciones vocacionales, que indican no encontrarse satisfechas con el nivel de exigencia de la carrera, lo que las ha desmotivado:

“Yo venía con la idea de que iba a ser un nivel de exigencia mucho mayor a lo que tenía en el colegio, que en la universidad no iba a ser lo mismo” (PF, Estudiante con aspiraciones vocacionales, mujer).

Otra estudiante manifiesta que los profesores de su carrera no cumplieron sus expectativas, en particular, debido a la manera de abordar las clases:

“Siento que me ha decepcionado el tema de los profesores, no te animan mucho, siento que eso está un poco débil. Creo que las clases a veces son súper planas, entonces eso me desmotiva un poco” (VG, Estudiante de segunda carrera, mujer).

Respecto de las expectativas a futuro, son variadas. En algunos casos, sienten que la pedagogía les permitirá desarrollarse trabajando en el aula y ayudar a estudiantes vulnerables. En otros, la profesión es un trampolín que les permitirá acceder a otras actividades, no necesariamente ligadas con la docencia en aula. Hay estudiantes que tienen interés en ser profesores de universidad, directores de colegio, o desempeñarse en algún trabajo que tenga relación con la gestión y planificación educativa e incidir en las políticas públicas. Un grupo menor de estudiantes indica que cursar la carrera de pedagogía les ha permitido explorar otros intereses, y que a raíz de ello, no se proyectan necesariamente en el ámbito educativo.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo del proceso de elección de carrera, los estudiantes de distintos perfiles iniciales de aspiraciones muestran similitudes y diferencias. En la primera etapa del proceso, correspondiente a la predisposición, el elemento diferenciador más importante es la relevancia que adquiere el plan diferenciado cursado en los dos últimos años de enseñanza secundaria, para reforzar las aspiraciones de los estudiantes vocacionales, es decir, de aquellos más convencidos de seguir la carrera pedagógica.

Las vivencias de los diferentes tipos de estudiantes entrevistados, en relación a la etapa de información y orientación, es muy similar. En este sentido, una importante contribución del estudio es hacer notar la influencia que ejercen los centros educativos en la elección por seguir o no una carrera pedagógica. Parece fundamental para la motivación de los estudiantes que los actores de la comunidad educativa apoyen y fomenten sus habilidades y gustos, independiente de la carrera que decidan, evitando crear estereotipos o valoraciones positivas y negativas de ciertas profesiones por sobre otras. Así, este estudio abre interesantes líneas de investigación futuras, por ejemplo, sobre la responsabilidad que tienen las instituciones de educación secundaria y los programas universitarios en la orientación vocacional de los potenciales futuros docentes. Comprender las aspiraciones de los estudiantes escolares por la pedagogía, es clave para alentar a jóvenes hacia la enseñanza como proyecto de vida, particularmente, dada la fuerte competencia de otros campos profesionales. Lo anterior permite también analizar las razones por las que los estudiantes no están interesados en la enseñanza, y así proveer de información relevante a las universidades y a las políticas públicas, que contribuya a consolidar la docencia como una carrera atractiva para ellos. Se aprecia que los discursos de ciertos docentes sobre su propia profesión y los intentos de disuasión por parte de ellos pueden ser perjudiciales para aquellos estudiantes que

se plantean la opción de seguir la carrera de pedagogía, especialmente, si consideramos que los docentes son referentes y, eventualmente, fuente de admiración para los estudiantes.

En relación al momento de la elección final de carrera, se aprecia en Chile que los resultados en la PSU pueden modificar o consolidar decisiones previas. Por lo demás, los resultados de esta investigación permiten aseverar que la familia juega un rol muy importante sobre la decisión de estudios de los individuos. Se pudo constatar que en el caso de los estudiantes de aspiraciones vocacionales, la familia apoya fuertemente la decisión de sus hijos de estudiar pedagogía. En cambio, los estudiantes de segunda carrera fueron disuadidos de ello por sus familiares.

En el caso de los estudiantes con aspiraciones vocacionales, la pedagogía siempre fue una opción a considerar como carrera a seguir, mientras que para los estudiantes con aspiraciones efímeras y de segunda carrera estudiar pedagogía era una opción dentro de un abanico de posibilidades más amplio.

Cabe destacar que es también en la etapa final del proceso de decisión en que los estudiantes valoran las ventajas y desventajas percibidas de estudiar pedagogía. Entre las primeras, destacan el valor del trabajo con estudiantes y la posibilidad de realizar una contribución social. Las desventajas, por su parte, se asocian principalmente al retorno de la profesión, tanto en términos salariales como de estatus social.

Desde el punto de vista de las motivaciones, se confirma la teoría de las expectativas-valores. Ambas dimensiones son fundamentales para la comprensión de las motivaciones que movilizan a los individuos para ingresar a las carreras de pedagogía. Aunque fue posible reconocer que el interés por la enseñanza está influido por múltiples factores, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que muestran cómo las motivaciones intrínseca y altruista son las principales determinantes en la elección de seguir una carrera de pedagogía (Avendaño y González, 2012; Fray y Gore, 2018).

Aunque muchos estudiantes consideraron la enseñanza como su primera carrera, hay otros para los que la pedagogía fue elegida como segunda carrera. Lo anterior no debe asociarse con una perspectiva negativa, ya que, en concordancia con Wong et al. (2014), la enseñanza como segunda opción se relaciona fuertemente con la motivación intrínseca y altruista, además de significar un giro en las trayectorias individuales. Las menciones a motivaciones de tipo extrínsecas son más escasas.

Respecto a las percepciones de los estudiantes acerca de la pedagogía, estas pueden verse influenciadas por las opiniones del entorno, ya sean familiares o miembros de la comunidad educativa. Más allá de las percepciones positivas y negativas sobre la profesión docente, llama la atención la percepción compartida de las características que debiera tener un buen profesor para los estudiantes entrevistados. En ellas, destacan las habilidades blandas, por sobre el conocimiento académico especializado.

Los resultados deben interpretarse con cautela debido a las limitaciones del estudio, tales como que los participantes provengan todos de una misma universidad. La investigación futura podría considerar la realización de estudios longitudinales para observar la evolución de las percepciones y las motivaciones, a lo largo de la trayectoria académica y profesional, considerando que éstas no son inamovibles, sino que van transformándose con la experiencia de los individuos (Butler, 2017).

Finalmente, se considera como un interesante camino a seguir para atraer y seleccionar estudiantes para las carreras de Pedagogía, los programas de preparación y acceso especial implementados desde el año 2017 por algunas universidades chilenas, que permiten articular la enseñanza superior con la secundaria, y desarrollar en los estudiantes, antes del ingreso a la universidad, habilidades académicas, pero también y sobre todo, identificación con la labor docente (Hormazábal, Abriçot, Oyarzo, Alvarado y Tobar, 2020).

5. Referencias bibliográficas

- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., y García-González, L. (2018). Validation Evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? en H. Watt, P. Richardson, y K. Smith (Ed.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp., 377–388). Cambridge University Press.
- Flores-Kanter, P., y Medrano, L. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36, 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fray, L., y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- García-Poyato, F., 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://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>

- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., y Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- González Sanzana, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 171-189. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400009>
- González, A., y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural?. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.51492
- Hormazábal, N. A., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M., y Bravo, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Revista Sophia Austral*, 25, 93-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Hossler, D., y Gallagher, K. S. (1987). Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policymakers. *College and university*, 62(3), 207-221.
- McLean, L., Taylor, M., y Jiménez, 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(1), 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Muñoz-Fernández, G., Rodríguez-Gutiérrez, P., y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Palmer, M., Hayek, J., Hossler, D., Jacob, S., Cummings, H., y Kinzie, J. (2004). *Fifty years of college choice: Social, political and institutional influences on the decision-making process*. (3a ed., Vol. 5). Lumina Foundation. <https://www.luminafoundation.org/files/publications/Hossler.pdf>
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., y Wang, M. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 21, pp. 99-157). Springer.
- Plank, S., y Jordan, W. (2001). Effects of information, guidance, and actions on postsecondary destinations: A study of talent loss. *American educational research Journal*, 38(4), 947-979.
- Richardson, P., y Watt, H. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation en P. Richardson, S. Karabenick y H. Watt (Eds.), *Teacher motivation* (pp. 3-19). Routledge.
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. http://nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Said-Hung, E., Gratacós, G., y Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Santelices, M., Catalán, X., Kruger, D., y Horn, C. (2018). *Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas*. Universidad Católica de Chile.
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain? Bâtir un système scolaire pour le XXIe siècle* (1 ed.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qxx8v>
- Tardif, M., Borges, C., y Tremblay-Gagnon, D. (2021). *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Watt, H., y Richardson, P. (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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H., y Richardson, P. (2020). Motivation of higher education faculty: (How) it matters. *International Journal of Educational Research*, 100, 101533. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101533>
- Wong, A., Tang, S., y Cheng, M. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.009>
- Zordo de, L., Hagenauer, G., y Hascher, T. (2019). Student teachers' emotions in anticipation of their first team practicum. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1758-1767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665321>