



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Merino Pantoja, Edgardo; Morong Reyes, Germán; Arellano Araya, Ana Olga; Merino
Vidangossy, Edgar

CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE
GÉNERO MASCULINO DE CARRERAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD
BERNARDO O'HIGGINS

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3,
septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-24

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



**CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE
ESTUDIANTES DE GÉNERO MASCULINO DE CARRERAS
PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS**
FEATURES, MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF GENDER MALE STUDENTS
CAREER COLLEGE TEACHING FROM UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS

Volumen 15, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp.1-24

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903>

Edgardo Merino Pantoja
Germán Morong Reyes
Ana Olga Arellano Araya
Edgar Merino Vidangossy

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE GÉNERO MASCULINO DE CARRERAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS

FEATURES, MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF GENDER MALE STUDENTS
CAREER COLLEGE TEACHING FROM UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS

Edgardo Merino Pantoja¹
Germán Morong Reyes²
Ana Olga Arellano Araya³
Edgar Merino Vidangossy⁴

Resumen: El presente artículo expone los resultados de una investigación realizada en el año 2014, en la Facultad de Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Esta apuntaba a describir las características, motivaciones y expectativas que impulsaron a un grupo de jóvenes (varones) a estudiar carreras pedagógicas. La metodología utilizada es de tipo cuantitativa descriptiva, considerando un cuestionario, que luego de su validación y pilotaje (Alfa Crombrach de 0.83), fue aplicado a 42 estudiantes. Los resultados obtenidos de su procesamiento permiten señalar que en su mayoría los estudiantes, han egresado recientemente del colegio, presentando un rendimiento académico en la media nacional y proviniendo, un tercio de ellos, de familia de profesores. En relación a la visión que tienen del sistema educativo, se aprecia que dan una baja valoración a la educación subvencionada por el Estado, cuestionan la labor docente de sus profesores de colegio, tienen serios reparos respecto a la preparación de la enseñanza y a la pertinencia de los contenidos de la educación secundaria y consideran que la sociedad otorga una baja valoración al trabajo de los profesores. Prevalece en ellos la motivación intrínseca por sobre la extrínseca, lo que permite establecer que los estudiantes que ingresaron, orientaron su decisión en función de intereses propios del campo educativo, prevaleciendo en ellos la vocación de ser maestros, a pesar del momento controversial que vive la carrera magisterial en Chile.

Palabras clave: EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN DOCENTE, MOTIVACIÓN, SISTEMA ESCOLAR, CHILE.

Abstract: This article presents the results of an investigation conducted in 2014, at the Faculty of Education at University Bernardo O'Higgins. This research aimed at describing the characteristics, motivation and expectations that prompted a group of young (male) students to choose teaching programs. The methodology used corresponds to a descriptive quantitative type, considering a questionnaire that, after its validation and piloting, was applied to 42 students. (Alfa Crombrach 0.83). The results of processing showed that most of the students had recently graduated from high school, displaying school's achievements which vary within the national mean range. In connection with the perspective that they have about the education system, the results determine that state-subsidized education is given a low degree of appreciation by the participants. They question their school's teaching work and have serious reservations regarding the preparation of teaching and the relevance of contents in secondary education; they also consider that society does not value the work of teachers. In motivational terms, intrinsic motivation prevails over extrinsic elements. This situation leads this research to state that those students who chose the teaching programs made their decision on the basis of their own interests concerning education and that despite the controversial times that the teaching profession is facing in Chile, their vocation for teaching still prevailed.

Key words: HIGHER EDUCATION, TEACHER TRAINING, MOTIVATION, SCHOOL SYSTEM, CHILE.

¹ Profesor de Matemática y Computación, actual Coordinador del Departamento de Ciencias Pedagógicas Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Doctor en Educación. Dirección electrónica: merino.edgardo@gmail.com

² Profesor de Historia y Geografía, Docente Investigador del Área de Estudios e Innovación del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

³ Profesora de Biología Decana de la Facultad de Educación Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Magíster en Ciencias.

⁴ Periodista, Master en Sport Management, Investigador Asociado de Johan Cruyff Institute, Barcelona, España

Artículo recibido: 27 de febrero, 2015

Enviado a corrección: 12 de mayo, 2015

Aprobado: 17 de agosto, 2015

1. Introducción

El futuro y el desarrollo de un país dependen directamente del nivel de educación de su gente. A la escuela como institución docente le corresponde el papel formal de la educación y es la instancia donde se ejecutan todas las acciones para formar egresados con determinadas cualidades que les permitan enfrentarse a la vida, ya sea para continuar estudios superiores o entrar al mundo laboral (Rodríguez, Peteiro y Rodríguez, 2007).

Cabe destacar que el estudiantado, en el actual sistema nacional de educación, pasa más del cincuenta por ciento del día en los establecimientos escolares, por lo que el personal docente se transforman obligatoriamente en personas determinantes para el desarrollo personal e integral de éstos.

Lo anterior permite entender el rol principal que tienen el profesorado en la formación de futuras generaciones para el país. Ellos y ellas median y acompañan el proceso por el cual el estudiantado desarrolla sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores en un marco que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales (Comisión Nacional de Acreditación, 2007)⁵. La evidencia aportada por investigaciones recientes, sugiere que los buenos maestros y maestras marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos y alumnas, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos puedan tener (Latorre, 2005).

Sin embargo, la carrera magisterial en Chile no tiene un cabal reconocimiento social, y por años se ha considerado como un trabajo de mala calidad o de segunda categoría, con poca rigurosidad disciplinaria y, ante todo, como una ocupación que denota una condición social denigrada. En este sentido, Beatriz Ávalos aporta notas que son aclaradoras al referirse al contexto histórico en que se ha desarrollado la carrera docente. Es así como señala:

(...) gradualmente, y especialmente durante el gobierno militar (1973-1989), las condiciones de trabajo de los profesores, sus remuneraciones y, por ende, su prestigio en la escala social, se deterioraron. Se implementaron también políticas desarticuladas de formación del personal docente que contribuyeron a rebajar aún más el prestigio de la profesión. Hubo menos jóvenes capaces que consideraron a la docencia como una posible profesión de vida y las instituciones formadoras se estancaron, al mismo tiempo que se creaban otras nuevas de dudosa calidad. Así, a mediados de la década

⁵ La Comisión Nacional de Acreditación ha fijado Criterios de Evaluación de las Carreras de Educación en donde los aspectos antes precisados son los ejes fundantes de la formación de los nuevos docentes. Los criterios están disponible en <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>

de los noventa existía una insatisfacción generalizada sobre la calidad de los programas de formación de personal docente; algo que era reconocido no sólo por el público en general, sino también en las propias instituciones de formación. (Ávalos, 2001, p. 49)

Por causas como las señaladas anteriormente, en Chile, en estos últimos años, se han impulsado una serie de medidas tendientes a fortalecer la profesión docente con un marco normativo que entrega una serie de beneficios a los profesores y profesoras en ejercicio y promueve estudiar carreras pedagógicas. Es así como, en el año 2011 comenzó a funcionar la beca "Vocación de Profesor" para aquellos estudiantes egresados de Enseñanza Media que tuviesen buen rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria y quisieran estudiar pedagogía, sin importar condición social, económica ni el tipo de establecimiento educacional proveniente.

Ahora bien, cabe hacerse las preguntas ¿por qué estudiar pedagogía en nuestro país? ¿cuáles son las motivaciones de los futuros profesores? El contexto motivacional se presenta como un constructo sujeto a una multiplicidad de factores (Pérez y Blasco, 2001). Dentro de ellos, se reconocen factores extrínsecos al ámbito pedagógico como lo es la remuneración, la imposición familiar, la recomendación de amigos e, incluso, la influencia que ejerce la publicidad y las ofertas que cada universidad ofrece para acceder fácilmente a estos estudios superiores.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) postula que los individuos son proactivos y comprometidos o pueden ser pasivos y alineados debido a las condiciones sociales en que desarrollan su función. Asimismo, los individuos tienden a ser activos y orientados al crecimiento. Tomando como referencia esta teoría, la motivación intrínseca y la extrínseca están involucradas en la elección de una profesión u ocupación.

La *motivación intrínseca* implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle.

La *motivación extrínseca* es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente.

De esta forma, guiándose por la teoría de la autodeterminación, al momento de escoger una profesión interviene la motivación intrínseca y extrínseca. Factores como la búsqueda de la autorrealización, vocación, el altruismo y la propia satisfacción, son de carácter intrínseco. Por otra parte, las recomendaciones, la movilidad social, incentivos externos (posibilidad de estudio, becas, bonos, asignaciones, etc.) y presión de los padres por obtener un título, son algunas de las motivaciones extrínsecas que pueden inclinar la balanza e influir a la hora de elegir la carrera de pedagogía.

Es interesante comprobar que un factor extrínseco como la beca de "Vocación de Profesor", que ofrece incentivos como la exoneración de pago y en algunos casos, hasta un bono económico, hizo que a nivel país aumentara en un 68% la cantidad de jóvenes con más de 600 puntos que ingresaron a estudiar la carrera de educación el 2011 respecto al año 2010, cuando no existía la beca (Beca Vocación..., 2013).

En varias investigaciones publicadas se pueden encontrar las principales razones que motivaron a los profesionales a dedicarse a la docencia: el gusto por enseñar, por la especialidad, por la educación y por trabajar con niños, niñas y/o adolescentes (Bertomeu, Canet, Gil, y Jarabo, 2007). En una investigación realizada en nuestro país se entregan los siguientes datos sobre los motivos que tuvieron las docentes y los docentes para escoger la carrera de pedagogía: gusto por enseñar a niños y/o adolescentes (57%), la educación tiene una función fundamental dentro de la sociedad (56%) y porque gusto de la asignatura que enseña (53%). Un 34% de los encuestados estaba interesado en la carrera en cuarto medio y menos de un 50% de los profesores que se encuentran haciendo clases en nuestras aulas tenía como primera opción estudiar pedagogía (Avendaño y González, 2012).

Otros estudios realizados arrojan que un 48% del estudiantado de pedagogía tiene una gran vocación por su carrera, motivados a seguir la carrera de sus padres, en contraste al 35,2% de estudiantes de otras carreras puestos en la misma situación (Mizala y Romaguera, 2001).

Por otra parte, y de la mano con la afirmación anterior, una cifra importante de los ingresados a pedagogía procede de los sectores socioeconómicos más vulnerables, trayendo consigo un menor bagaje conceptual y teórico, sumado a un deficiente capital cultural.⁶

⁶ En este sentido, el nivel socioeconómico es un factor determinante en el desarrollo de un determinado capital cultural como base en los procesos de formación profesional (Pierre Bordieu, 2005).

Complementando lo anterior, se encuentran evidencias que señalan que la elección profesional varía según el género (Sáinz, Lisbona y López, 2004). Así, existirían carreras típicamente masculinas y femeninas. Es así como Sáinz et al. (2004) concluyeron que en el caso de las mujeres, la motivación para elegir una carrera hace referencia a la vocación y a factores intrínsecos de interés por el contenido y ayuda a los demás, destacando entre estas las carreras sociales y de humanidades; en el caso de los hombres, en cambio, las carreras serían elegidas por motivos más instrumentales, tales como: el salario, el prestigio, estatus y la proyección profesional, destacándose entre las carreras elegidas las de orden científico y técnico.

Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes se refieren a las motivaciones que tuvieron las docentes y los docentes (entrevistados cuando ya eran profesionales) para dedicarse a la pedagogía y pocos consideran la opinión de las y los estudiantes al momento de ingresar a la carrera, tomando en cuenta que la percepción de las personas puede variar con el paso de los años. El campo de las motivaciones para estudiar pedagogía desde las aulas universitarias es una línea de investigación de reciente data que ha impulsado una serie de trabajos, cuya preocupación central ha sido construir un perfil y un diagnóstico particular sobre el sujeto que decide ingresar a la carrera docente (Camina y Salvador, 2007).

Todo lo anteriormente señalado obliga a reflexionar sobre el tipo de docente que se forma a nivel universitario, desde el punto de vista de la calidad pedagógica y de los imperativos que exige el Estado respecto al modelo del profesional que debiera ejercer en las aulas del país.

Esto impone la necesidad de examinar las características generales de quienes serán profesores y profesoras, en función de su impresión acerca del sistema educativo y las motivaciones personales que los impulsaron a ingresar a dicho campo laboral. Ahora bien, en el sistema formal se sabe que la docencia es una profesión altamente feminizada, donde el porcentaje de varones en ejercicio no supera el 30% del profesorado a nivel nacional. De igual forma, en nuestro país la mayoría de los y las estudiantes (68%) que cursan carreras pedagógicas son mujeres (Bravo, Peirano y Falck, 2006). La relación de docentes según sexo se puede apreciar en el cuadro 1:

Cuadro 1
Docentes por dependencia administrativa, según sexo. Año 2012

Dependencia	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
Municipal	27.199	61.456	88.655
Particular Subvencionado	22.927	68.541	91.468
Particular Pagado	4.517	13.806	18.323
Corporación Administración Delegada	1.179	1.034	2.213
Total	55.822	144.837	200.659
Porcentaje	27,82%	72,18%	

Fuente: Chile, Ministerio de Educación (2012).

Por otra parte, aunque sus remuneraciones han ido mejorando a través de los años, las posibilidades de una mejora sustantiva a lo largo de la carrera laboral son muy limitadas (Núñez, 2007). En este contexto, cabe precisar que las y los profesores que ingresan al sistema educacional formal son los profesionales que tienen un menor nivel de ingreso promedio al cabo de un año entre las carreras profesionales que se imparten en Chile. Lo antes señalado se aprecia en el cuadro 2:

Cuadro 2
Ingreso promedio por carreras profesionales al cabo del primer año de ejercicio, Año 2013

Carrera	Ingreso Promedio en \$	Ingreso Promedio en US \$
Pedagogía	430.428	717
Psicopedagogía	466.490	777
Psicología	614.927	1.025
Periodismo	611.541	1.019
Contador Auditor	705.115	1.175
Administración Pública	875.654	1.459
Ingeniería en Minas	2.555.635	4.259
Ingeniería Civil Eléctrica	1.379.662	2.299
Ingeniería Comercial	1.029.791	1.716
Enfermería	986.335	1.644
Medicina	1.490.550	2.484

Fuente: Elaboración propia, a partir de información disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera>, portal web del Ministerio de Educación de Chile para orientar a los futuros estudiantes de la Educación Superior

A partir de lo anterior, surgen una serie de interrogantes al considerar la presencia de varones en carreras pedagógicas, que son altamente feminizadas con un nivel de ingreso que no las sitúa en las mejor remuneradas. Sobre esta base es factible plantearse:

¿Por qué un grupo de individuos –egresados de la enseñanza media– optan por una carrera que si bien ha logrado un marco específico de exigencia, no tiene correlato con mejores sueldos y buenas condiciones de desarrollo profesional? ¿Qué motivaciones expresan éstos al momento de escoger la Pedagogía como profesión de vida? ¿Qué visión tienen del sistema educativo nacional en función de su decisión a ser parte del magisterio docente?

2. Objetivos

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas en el presente estudio se planteó como propósito general: Determinar las características, motivaciones y expectativas de los estudiantes de género masculino de las carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins de Chile.

3. Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, se realizó un estudio cuantitativo con diseño transversal de tipo descriptivo (Vieytes, 2004).

El grupo de estudio estuvo conformado por una muestra de estudiantes de género masculino de primer año de las cuatro Pedagogías que imparte la Facultad de Educación de la UBO (ingreso 2014). Se seleccionó el primer semestre dado que se consideró que los estudiantes de reciente ingreso tenían más claros los motivos por los que entraron y estaban menos influenciados por el ambiente universitario. La muestra quedó constituida por 42 estudiantes de primer semestre, lo que representa un 78,44% del total de estudiantes de género masculino matriculados.

Para recoger la información, se diseñó un cuestionario estructurado en tres partes: la primera de ellas recogía datos socioeducativos de los estudiantes, en la segunda, se solicitaba la opinión respecto a diferentes aspectos del sistema educativo nacional y, finalmente, se contempló una escala de "Motivación hacia estudios del Magisterio" desarrollada por García y Organista (2006), la cual permite identificar el tipo de motivación que prevalece en la elección de la carrera.

La escala consta de 14 ítems: siete para cada uno de los tipos de motivación que lideran en la decisión de ingresar a estudiar Pedagogía. Cada alumno valoró los indicadores

de la escala 1 a 5. Luego de esto, se promedia la valoración dada a estos, según correspondan a la sub-escala de motivación extrínseca o intrínseca, prevaleciendo en la elección aquella sub-escala de mayor promedio.

La escala fue piloteada el año 2011 en un grupo de 30 estudiantes de Pedagogía de la Universidad Mayor, obteniendo una confiabilidad de 0.83% de la prueba de Alfa de Crombach, valor que puede considerarse alto de acuerdo a Darren y Mallery (2003). Es decir, el instrumento cuenta con evidencia de validez de criterio o empírica, lo que indica la eficacia de un test o instrumento de medición en situaciones específicas, por medio de una medida directa o indirecta (Anastasi, 1974).

Los estudiantes fueron encuestados en la primera semana de clases del primer semestre de 2014 y los datos fueron ingresados en una matriz tripartita en Microsoft Excel y luego exportados a SPSS 21+, donde se realizó el tratamiento de datos generando los reportes a la luz del plan de análisis establecido, incluyendo estadísticas descriptivas, tablas de frecuencia y de contingencia.

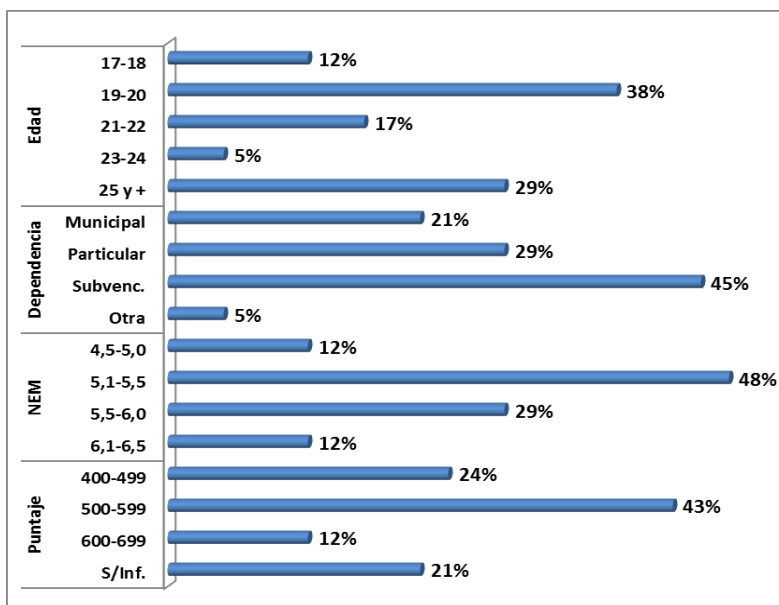
4. Resultados

4.1. Caracterización del grupo de estudio

El grupo de estudio conformado por 42 estudiantes que ingresaron a carreras pedagógicas en el año 2014 presenta las siguientes características:

Gráfico 1

Características socioeducativas de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía de la Universidad Bernardo O'Higgins



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 1 se aprecia que la mitad de los estudiantes que ingresaron a las carreras pedagógicas proviene directamente de la Enseñanza Media (50%), principalmente de la educación subvencionada (45%). Esta tendencia guarda relación con la evolución que ha tenido la educación particular subvencionada en los últimos años⁷.

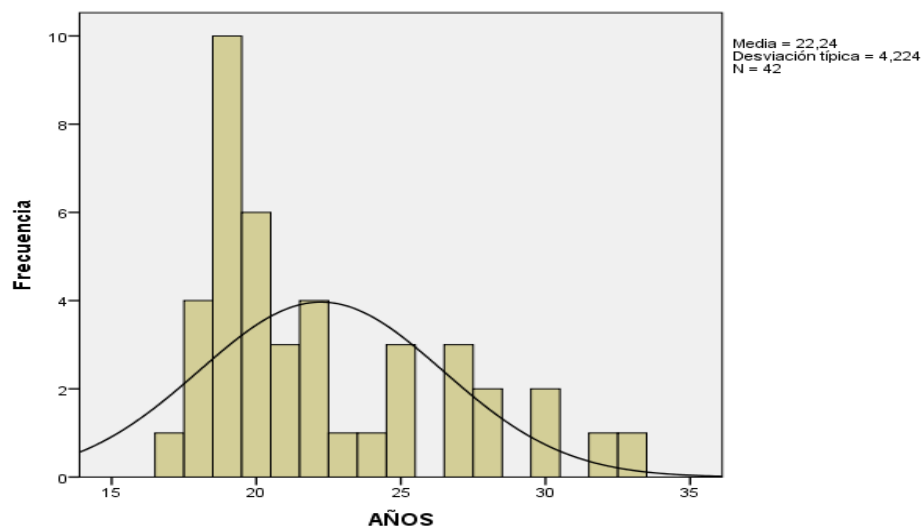
El rendimiento académico consignado a través del promedio de notas de Enseñanza Media, refleja que un 12% de la muestra tuvo un rendimiento destacado con un promedio de notas sobre 6.0, lo que de alguna manera guarda relación con los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria, donde también el 12% se empina sobre el umbral de los 600 puntos.

Podemos advertir, además, que el grueso de los estudiantes ingresó con una edad que oscila entre los 17 y 20 años (50%), lo que deja en evidencia una manifiesta continuidad de los estudios culminados en la Enseñanza Media. El grupo de estudio tiene una edad promedio de 22.24 años, presentando una desviación típica de 4.22 años, lo que se aprecia en el gráfico 2.

⁷ Como dato crítico, puede sostenerse que en 1981 la educación pública contaba con un porcentaje de matrícula del 78% y la particular subvencionada del orden del 15%. Treinta años más tarde, esta relación se presenta negativamente invertida; las matrículas del sector público bajaron en el año 2012 a un 39%, mientras que el sector particular subvencionado aumentó a un 53% (OPECH, 2014).

Gráfico 2

Distribución del grupo de estudio según edad de los ingresantes a las carreras de pedagogía de la Universidad Bernardo O'Higgins

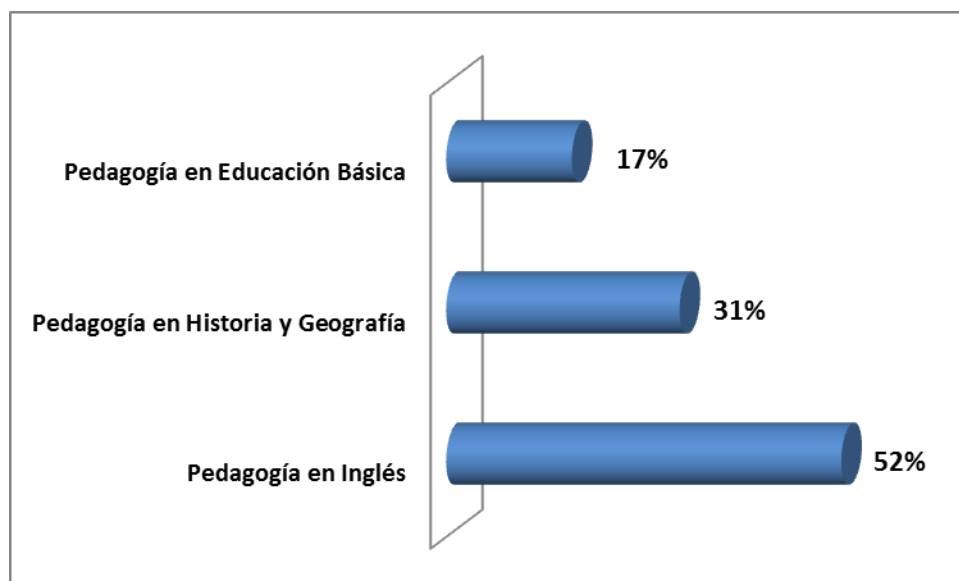


Fuente: Elaboración propia

La configuración de la muestra por carrera se presenta a continuación en el gráfico 3. Cabe consignar que la cuarta carrera restante dependiente de la Facultad, Pedagogía en Educación Parvularia, no tiene estudiantes de género masculino.

Gráfico 3

Distribución de los estudiantes de género masculino de primer año de carreras pedagógicas



Fuente: Elaboración propia

Debe considerarse que la carrera de Pedagogía en Educación Básica ha congregado históricamente a más mujeres que a hombres en función de la naturaleza misma de su campo de acción. Asimismo, llama la atención la baja masculina en Pedagogía en Historia y Geografía. Esta situación viene a contradecir la tendencia clásica de esta especialidad pedagógica, ya que en décadas pasadas evidenciaba un monopolio de estudiantes de género masculino.

4.2 Educación Familiar

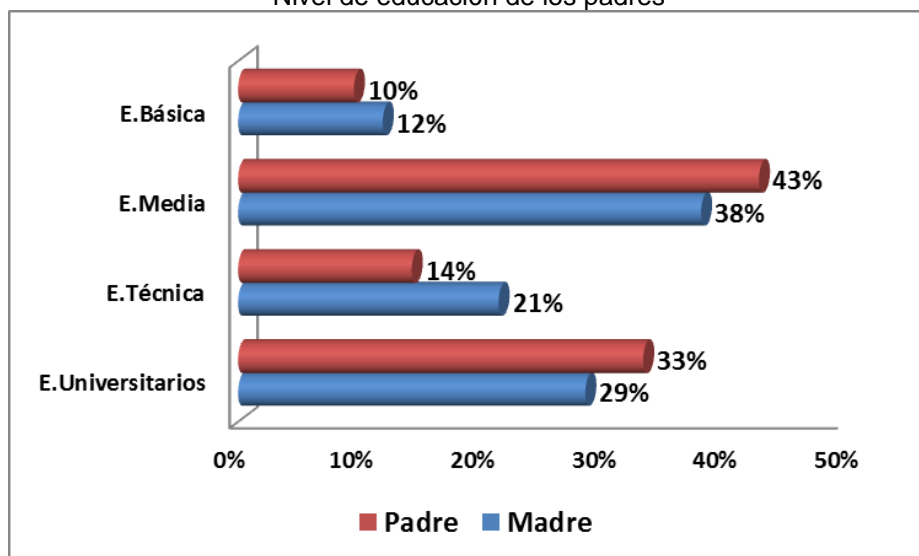
Los gráficos 4 y 5 ilustran las características educacionales de los padres de los estudiantes encuestados. A partir de ellos se pueden establecer dos tendencias específicas en relación al contexto familiar que pudo haber incidido –total o parcialmente– en la decisión de seguir una carrera universitaria y, puntualmente, de ingresar a la carrera de Pedagogía.

En primer lugar, los porcentajes de padres y madres con formación universitaria (gráfico 4) son significativos, ya que un 33% de los padres y un 29% de las madres poseen este nivel educacional, lo que estaría señalando que en más de un tercio de los hogares de los estudiantes existe un padre o una madre profesional. Asimismo, un porcentaje importante de padres finalizó la enseñanza media en el contexto de una educación formal.

Por otra parte, los porcentajes de padres con educación técnica y solo con la educación básica concluida, son menores. En este sentido, el grueso de los estudiantes que ingresaron a Pedagogía el año 2014 proviene de hogares cuyos padres han culminado a lo menos la educación secundaria. Estos antecedentes nos permitirían comprender hasta qué punto el contexto socio familiar influye en la continuidad formativa de los ingresados a esta carrera.

Gráfico 4

Nivel de educación de los padres

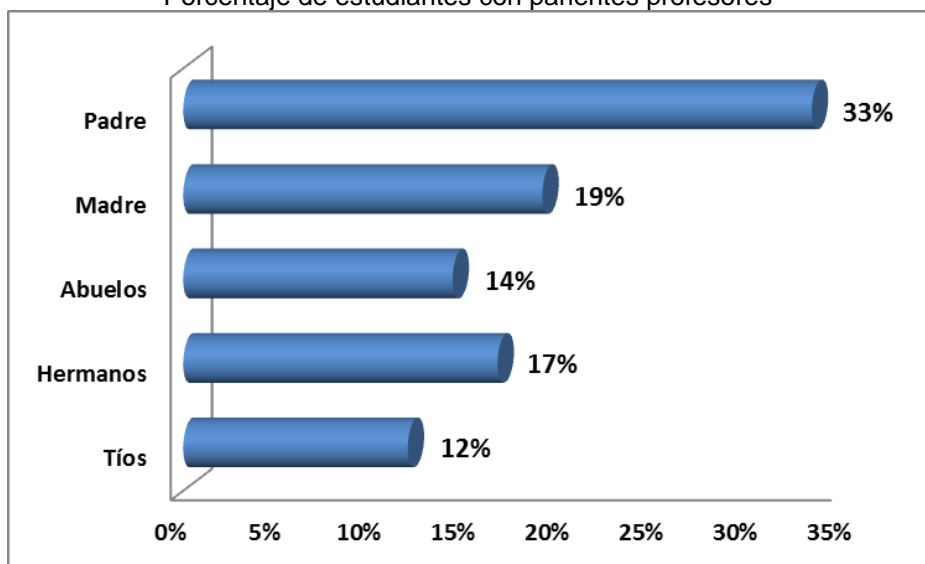


Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, casi el 60% de los encuestados declara tener familiares vinculados al ejercicio de la profesión docente, siendo la madre (19%) y el padre (33%) los que lideran dicho orden porcentual. En menor grado se aprecia la presencia de abuelos y abuelas, tíos y tías y hermanos y hermanas dedicados a la Pedagogía.

Gráfico 5

Porcentaje de estudiantes con parientes profesores*



*Categorías no excluyentes

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Visión de los estudiantes sobre el sistema educativo nacional

Los resultados de la encuesta aplicada permiten tener una visión general de la percepción que los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas tienen del sistema educativo formal. En este ámbito, los tópicos específicos que se sondearon fueron los siguientes:

- a) visión de los estudiantes respecto a las instituciones educativas (mayor o menor valoración)
- b) visión de los estudiantes respecto a las áreas que ameritan cambios en el sistema educativo, y
- c) visión de los estudiantes en torno a la coyuntura educativa.

4.3.1. Visión de los estudiantes respecto a las instituciones educativas en Chile

El gráfico 6 muestra el porcentaje de estudiantes que valora positivamente las diferentes instituciones educativas del sistema chileno. Las universidades son las que presentan una mayor valoración, siendo las del Consejo de Rectores (78%) las que encabezan estas preferencias, seguidas por la universidades privadas (75%), los institutos profesionales (41%) y los centros de formación técnica (30%). Lo interesante, y ciertamente crítico, es la abismante diferencia entre la valoración que le dan a la educación particular (80%) sobre la educación municipal (16%) y subvencionada (49%), a pesar de que provienen mayoritariamente de ellas.



Fuente: Elaboración propia

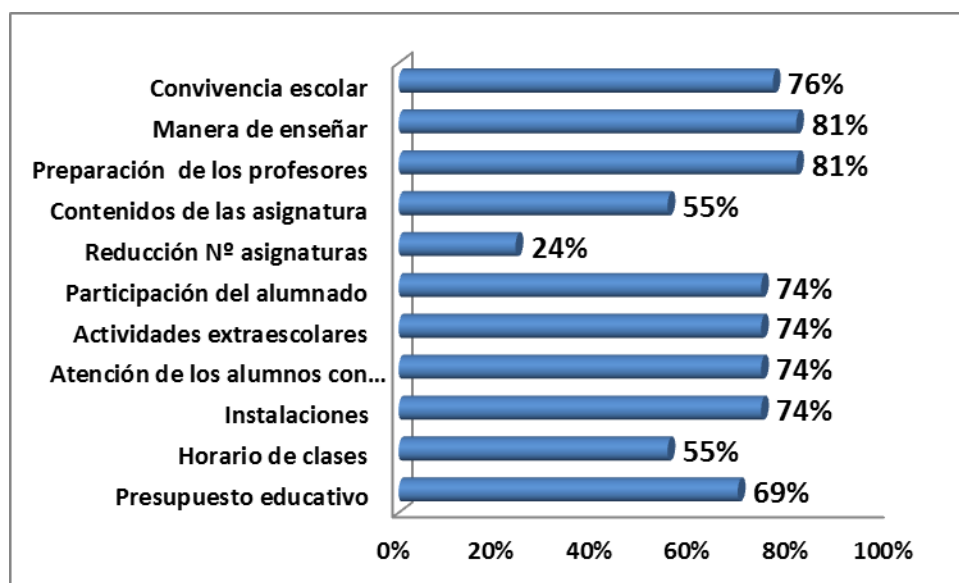
4.3.2 Visión de los estudiantes respecto a las áreas que ameritan cambios en el proceso educativo escolar

El gráfico 7 identifica la percepción de los estudiantes en relación con aspectos que deben ser cambiados y/o mejorados al interior de la educación secundaria. Se seleccionaron una serie de variables que inciden en el ejercicio de una enseñanza de calidad y las condiciones efectivas que pueden permitir alcanzarla. En consecuencia, el gráfico permite resumir, a partir de una muestra acotada, una visión crítica al sistema escolar secundario efectuada por sus egresados. Se aprecia que el 81% de los encuestados reconoce una deficiencia en la manera de enseñar de sus docentes. Este punto puede ser relacionado, además, con una deficiente preparación disciplinar y pedagógica para enfrentar la formación inicial docente (81%). Estas dos variables indican que la principal crítica sobre el sistema educativo recae en la propia labor de la y el maestro.

Es interesante destacar que los estudiantes que inician la carrera docente consideran que es de vital importancia mejorar la calidad de la enseñanza que imparten los profesores y profesoras del sistema, tanto en el plano metodológico como disciplinar. A lo anterior se suma una visión crítica de las instalaciones de los establecimientos educacionales (74%), a pesar de las cuantiosas inversiones realizadas por el Estado en la última década.

Gráfico 7

Visión de los estudiantes respecto a las áreas que ameritan cambios en la educación secundaria



Fuente: Elaboración propia

4.3.3 Visión de los estudiantes respecto a la coyuntura educativa

Uno de los elementos sustantivos que incide directa o indirectamente en la motivación que los estudiantes expresan al escoger la carrera de pedagogía guarda relación con la coyuntura educativa.

En las últimas décadas, ésta ha sido caracterizada en función de una serie de procesos y acontecimientos relacionados no solamente con su aspecto formal, curricular y organizacional, sino con factores de orden sociológico (Bordieu, 2005) vinculados a la fisonomía de la familia actual, la pérdida de autoridad de los padres, la violencia delictiva de ciertos grupos adolescentes, la consolidación de las tribus urbanas que auto adscriben identidades colectivas, la deslegitimación de la escuela, colegio o liceo como entes formativos, el uso de la tecnología digital –de la imagen– en desmedro de la clásica lectura de textos impresos, entre otros.

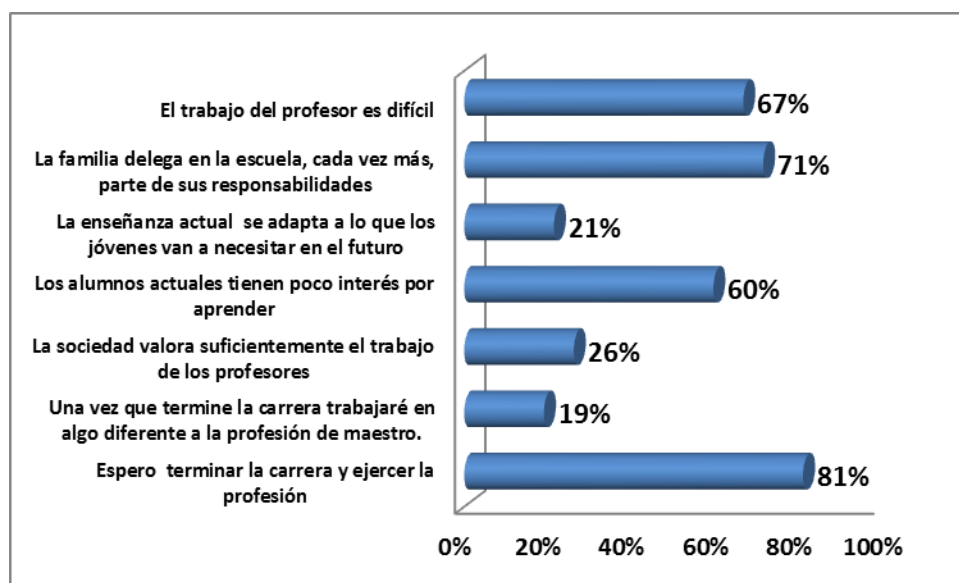
Los estudiantes encuestados, en este sentido, son parte de una generación que se ve inmersa en el diagnóstico señalado previamente y manifiestan una visión crítica respecto al sistema educativo. En el gráfico 8 dos aspectos arrojan el mayor porcentaje sobre la percepción de la coyuntura educativa; la primera (71%), señala que la familia delega cada vez más las responsabilidades formativas en la institución escolar y, la segunda (67%), considera que el trabajo del profesor o profesora es difícil, aludiendo probablemente al contexto inmediato en educación; un cuestionamiento a nivel estructural y otro a nivel del ejercicio pedagógico (claramente percibido como deficiente, de mala calidad).

Por otra parte, solo un 21% considera que la enseñanza actual se adapta a las necesidades efectivas que los jóvenes van a necesitar en el futuro. Del mismo modo, un 60% considera que el estudiantado, en el contexto actual de la educación, expresa poco interés por aprender. En una dimensión de reconocimiento social, un bajo porcentaje de estudiantes (26%) señala que la sociedad, en amplio sentido, valora el trabajo que realiza el docente y la docente.

Finalmente, el instrumento aplicado establece que un 81% de los estudiantes espera terminar su carrera y ejercer la profesión (este factor estará directamente vinculado al tipo de motivación intrínseca que expresan los estudiantes). Al mismo tiempo, el 19% declara que una vez terminada su formación en Pedagogía se ocupará en otros ámbitos, no necesariamente vinculados al educativo, situación que estaría en directa relación con la complementación de rentas, para alcanzar un estándar mínimo de calidad de vida (Núñez, 2007).

Gráfico 8

Visión de los estudiantes respecto a la coyuntura educativa



Fuente: Elaboración propia

4.4 La motivación de los alumnos

Siguiendo lo expuesto por García y Organista (2006), existen dos tipos de motivaciones por las cuales los estudiantes eligen un campo de estudios profesionales determinado: la extrínseca y la intrínseca. La motivación extrínseca, siguiendo a Deci y Ryan (2000), estaría determinada por el tipo de fuerzas que mueven y dirigen las acciones de las personas en función de ciertas recompensas externas que podrían recibir. A su vez, las motivaciones intrínsecas se relacionan con un campo de fuerzas inherentes a la pedagogía, que asocia al interior de sí la vocación, la aptitud, el conocimiento de la práctica educativa, etc.

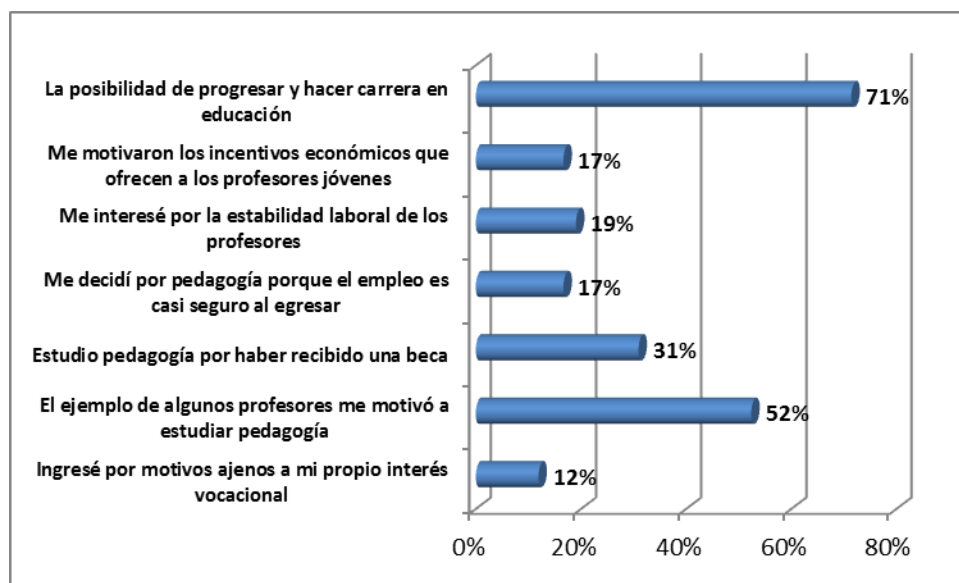
4.4.1 Motivación extrínseca

A la luz del gráfico 9 se aprecian una serie de aspectos que implican un determinante extrínseco en términos motivacionales, a partir de los cuales el estudiante encuestado debía optar por la que él consideró vital al momento de su selección profesional. En este sentido, poco más de los dos tercios de los ingresantes (71%) reconoce que fue motivado por la posibilidad de egresar y hacer carrera en educación. Poco más de la mitad (52%) señala una fuerte influencia del personal docente de enseñanza media en la decisión por seguir Pedagogía. Más abajo, se observa que cerca de un tercio (31%) fue motivado hacia el campo educativo por la obtención de una beca que facilita la prosecución de estudios

superiores. Cerca de la quinta parte de los encuestados (19%) declara que fue la estabilidad laboral del profesorado el factor de elección y, por último, un porcentaje inferior (17%) optó por esta carrera, ya que a su egreso tendría un empleo seguro.

Siguiendo esta lógica económica como factor de atracción, un grupo menor (17%) señala que fue motivado por los incentivos en remuneración que se ofrecen a los profesores jóvenes. Por último, poco más de la décima parte del grupo (12%) afirma que ingresó por motivos ajenos a su propio interés vocacional.

Gráfico 9
Motivación extrínseca de los estudiantes de primer año de pedagogía



Fuente: Elaboración propia

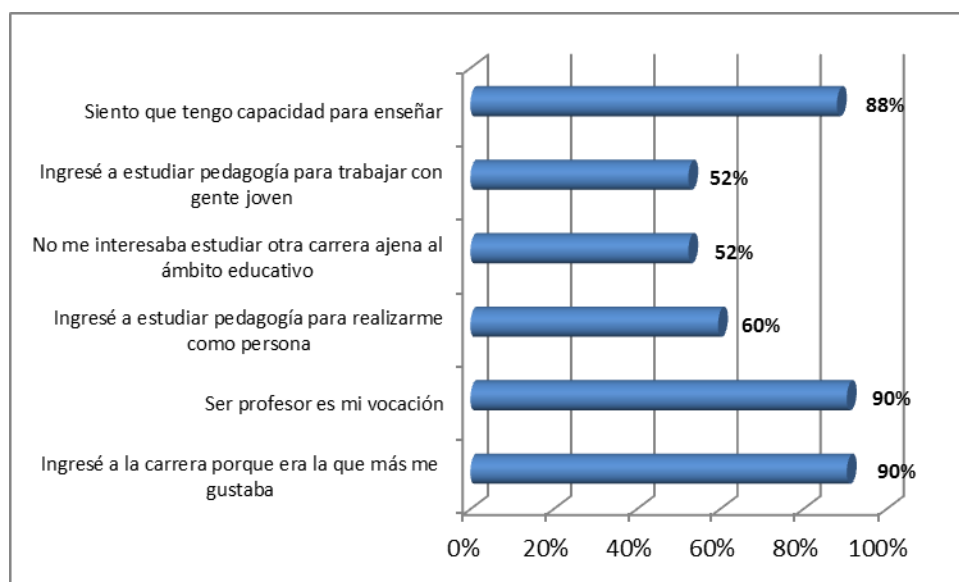
4.4.2 Motivación intrínseca

El gráfico 10 muestra una serie de enunciados que reflejan un tipo de motivación intrínseca y los porcentajes que los estudiantes le otorgan, en orden de importancia, a cada uno de ellos. En este sentido, casi la totalidad de los encuestados (90%) reconoce que ser profesor es su vocación, un porcentaje equivalente (88%) aprecia en sí mismo una capacidad innata para enseñar y un número un poco mayor (90%) indica que era la carrera que más le gustaba.

Cerca de la mitad (52%) indica que ingresó a estudiar Pedagogía por el hecho de trabajar con gente joven, un porcentaje equivalente señaló que no le interesaba estudiar otra carrera ajena al ámbito educativo. Por último, más de la mitad (60%) expresa que el hecho de estudiar pedagogía constituye una forma de realización personal.

La conclusión preliminar que se obtiene a partir de factores estrictamente intrínsecos es que el estudiantado se motiva por estudiar Pedagogía tomando en consideración aspectos inherentes a la vocación y la práctica docente, más allá de los aspectos que el grupo denuncia como críticos del sistema educativo.

Gráfico 10
Motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de Pedagogía



Fuente: Elaboración propia

4.4.3 Contextualización de la motivación de los estudiantes

Los gráficos 11 y 12 permiten sintetizar las descripciones antes realizadas. En estos, y considerando todas las opciones representadas, se observa que del total de alumnos encuestados, en cerca de dos tercios (65%) prevalece una motivación de tipo intrínseca, vinculada estrictamente a intereses y aptitudes pedagógicas, en contraposición a un tercio del grupo (35%), que escogieron estudiar Pedagogía por una motivación de tipo extrínseca (relacionada a una posible recompensa externa o beneficio económico).

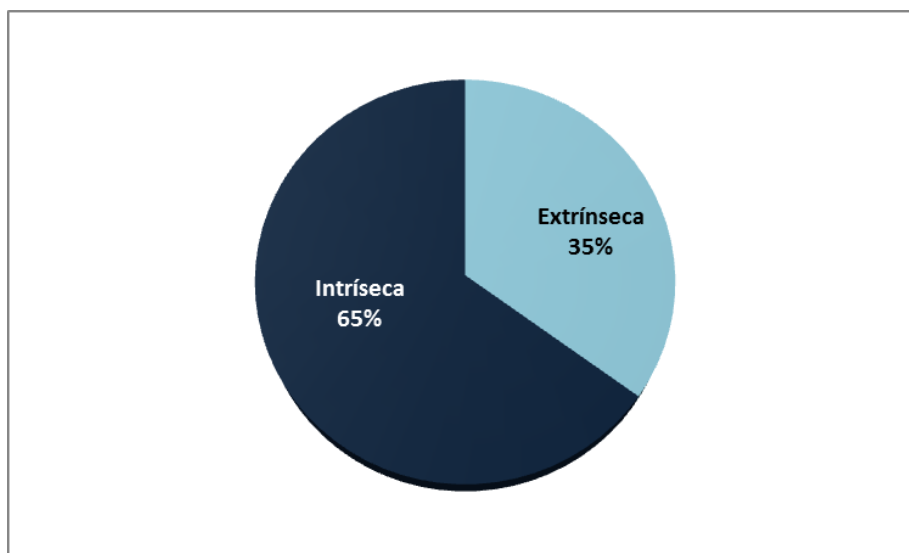
El gráfico 12 especifica el tipo de motivación considerando dos variables de relevancia; docentes en la familia y edad. En este sentido, se aprecia que en el grupo de alumnos que declara tener profesores en la familia prevalece la motivación intrínseca en la elección (78,12%). Por otra parte, en el grupo que declara no tener profesores o profesoras en la familia (59,38%), primó una motivación extrínseca en su elección.

Por otra parte, en casi la totalidad de los estudiantes menores de 25 años ha prevalecido la motivación intrínseca al momento de optar por la carrera docente(87,50%),

mientras que en los mayores de 25 años la motivación se distribuye en forma más equitativa, esto es motivación intrínseca (53,12%) y extrínseca (46,88%).

Gráfico 11

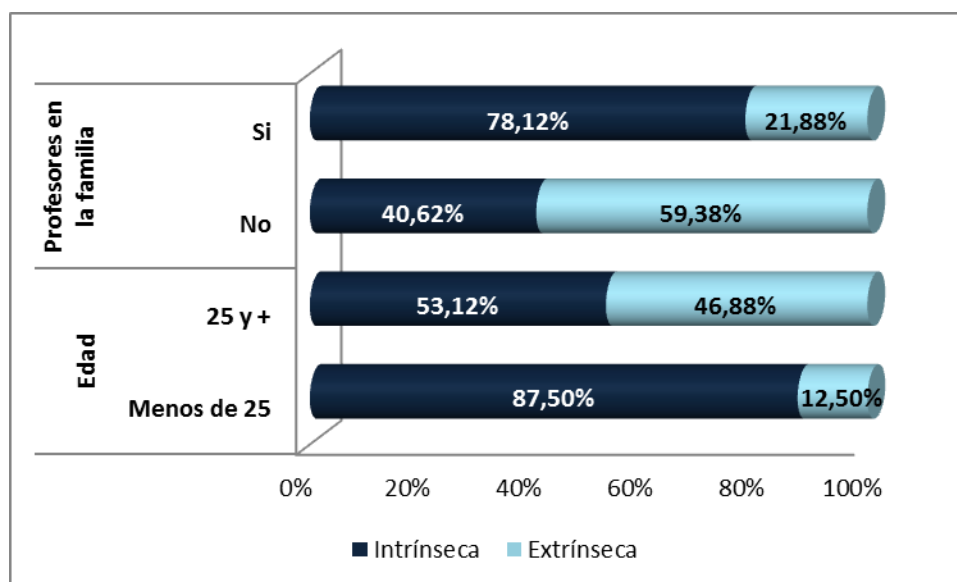
Distribución de alumnos según tipo de motivación que prevalece en su elección de estudiar pedagogía en la Universidad Bernardo O'Higgins



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12

Porcentajes de motivación extrínseca e intrínseca por edad y profesores en la familia



Fuente: Elaboración propia

Los estudios vinculados con los factores asociados al ingreso a carreras magisteriales señalan que el influjo de los padres profesores en la decisión de estudiar pedagogía es alto y que, de alguna manera, la elección de la carrera en personas de mayor edad pasa prioritariamente por motivaciones extrínsecas (V. Soto, comunicación personal, 17 de octubre de 2014).

Ahora bien, intentando verificar estos supuestos en el grupo en estudio a la luz de lo expuesto en el cuadro 3 sostenemos que, con respecto a la *Presencia de profesores en la familia* y *Tipo de motivación*, no se verifica la independencia entre ambas variables en atención a que el valor de la prueba X^2 es de 4,0754, el cual es mayor que el valor crítico de 3.84, lo que permite rechazar la independencia de las variables, por tanto se puede asumir que existe relación entre la presencia de profesores en la familia y el tipo de motivación que lleva a los estudiantes a optar por ingresar a las carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Cuadro 3

Valoración Chi-cuadrado para las variables Presencia de profesores en la familia y el Tipo de motivación de los ingresantes

	Valor	gl	Sig. exacta
Chi-cuadrado de	4,075	1	,0385
Pearson	4		
N de casos válidos	42		

Fuente: Elaboración propia

Complementado lo anterior, en el cuadro 4 se verifica la independencia entre la edad de los ingresantes y el tipo de motivación de los estudiantes. Lo antes señalado se basa en que el valor de la prueba X^2 es de 2,754, el cual es menor que el valor crítico de 3.84, lo que evidencia la independencia de las variables. Por tanto, se puede asumir que la edad no estaría vinculada al tipo de motivación que lleva a los estudiantes a optar por ingresar a las carreras pedagógicas.

Cuadro 4

Valoración Chi-cuadrado para las variables Edad y Tipo de motivación de los ingresantes

	Valor	gl	Sig. exacta
Chi-cuadrado de	2,754 ^a	1	,385
Pearson			
N de casos válidos	42		

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

La motivación esencial de este trabajo se ha articulado sobre la base de tres aspectos sustantivos en torno al perfil que expresa el estudiante de la UBO que inicia sus estudios en el ámbito pedagógico; por una parte, ha interesado sus características socioeducativas, de género y la relación que presenta la familia del estudiante con el ámbito educativo. Un segundo nivel analítico precisa la visión que tienen estos de la coyuntura y del sistema educativo nacional, para concluir con el tipo de motivación (intrínseca/extrínseca) que expresan al tomar la decisión profesional de sus vidas. La selección de estos aspectos se torna vital para conocer, sobre la base de un caso de estudio acotado, una cierta fisonomía y caracterización del espectro estudiantil nacional que ingresa a la carrera de Pedagogía.

Desde el punto de vista socioeducativo, se advierte que la mayoría de los ingresados a primer año (50%) proviene directamente de la Enseñanza Media, lo que hace suponer una continuidad ininterrumpida entre el sistema escolar y los estudios universitarios.

Por otra parte, los estudiantes que ingresan a Pedagogía provienen en su mayoría del sistema educacional particular subvencionado (45%), seguido por el sistema particular (29%), para finalizar con un bajo porcentaje de estudiantes derivados de la educación pública (21%).

Un dato de relevancia es observar que el grueso de los estudiantes que ingresa a la universidad lo hace con un promedio de notas entre 5,1 y 5,5 (48%) y con un puntaje PSU promedio entre 500-599 (43%). Esta situación pone una carga de exigencia mucho más alta a las carreras de Pedagogía que al resto de las carreras, ya que el trabajo con estudiantes de menor capital social requiere destinar mayores recursos con el fin de preparar a sus alumnos y alumnas para perfiles de egreso comparables con otras profesiones (Peirano, 2009)⁸.

Otro aspecto a destacar es que un número importante de estudiantes de primer año proviene de familias con parientes directos que son o han sido profesores (madre/padre; tío/tía, abuelo/abuela, etc.). Este aspecto sugiere un tipo de motivación vinculada a la influencia positiva que ha ejercido el modelo de docente familiar, determinando un tipo de motivación intrínseca.

En el ámbito de la percepción que tienen los estudiantes de las instituciones de educación superior, se aprecia que las universidades tradicionales (adscritas al consejo de

⁸ La autora señala que "los alumnos que ingresan a las carreras de pedagogía con menores conocimientos y habilidades son también quienes demuestran un menor dominio disciplinario al egresar".

rectores) y las privadas lideran las preferencias por sobre los institutos y centros de formación técnica⁹. Asimismo, preocupa que el 83% de los estudiantes encuestados valoren la educación secundaria particular, la educación particular subvencionada (48%) por sobre la pública (9%).

Por otra parte, solo un 26% de los estudiantes considera que la sociedad valora el trabajo del profesorado. Desde el punto de vista de las críticas al sistema escolar que efectúan los encuestados, se puede señalar que la labor docente y la preparación de la enseñanza son los aspectos más cuestionados, con altos porcentajes de desaprobación. Este dato deviene de la propia realidad educativa percibida de forma directa por sus actores centrales.

Al indagar sobre la coyuntura educativa actual, se puede afirmar que los estudiantes consideran que los aspectos críticos del sistema se relacionan con las dificultades que tiene el docente y la docente para enseñar, como son los diferentes contextos de aula, recursos, problemas extraescolares, perfil de la y el adolescente actual, el hecho de que la familia delega más responsabilidades en la escuela, el poco interés de los y las estudiantes en aprender y la poca pertinencia que tiene la educación en relación con las necesidades que los y las jóvenes deberán enfrentar a futuro.

No obstante, un alto porcentaje de los encuestados (81%) espera terminar la carrera y ejercer la Pedagogía, situación corroborada en el ámbito nacional en la que sobre el 70% de los estudiantes que han egresado de estas carreras laboran en la especialidad educativa que siguieron (Peirano, 2009).

En términos motivacionales prevalece el tipo de motivación intrínseca (65%) por sobre la extrínseca (35%). Respecto de la primera se impone porcentualmente la "vocación" como elemento fundamental, por el contrario, los porcentajes más altos para la motivación extrínseca indican el hecho de hacer carrera en educación.

Los resultados en su conjunto, permiten establecer que los estudiantes que ingresaron a las pedagogías que imparte la Facultad de Educación orientaron su decisión en función de intereses propios del campo educativo, prevaleciendo en ellos la vocación de ser maestros a pesar del momento controversial que vive la carrera magisterial.

⁹ Las últimas declaraciones del Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, afirman de forma categórica la desaparición de las pedagogías en los institutos y centros de formación técnica.

7. Referencias

- Anastasi, Anne. (1974). *Test Psicológicos*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Ávalos, Beatrice. (2001). Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. En Cecilia Braslavski, Inés Dussel y Paula Scaliter (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 49-58). Ginebra: UNESCO-OEI.
- Avendaño Bravo, Cecilia y González Urrutia, Rodrigo. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200002
- Beca Vocación de Profesor ha impulsado alza de puntajes para ingresar a Pedagogía. (5 de agosto, 2013). *Emol.Chile*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/08/05/612975/beca-vocacion-de-profesor-ha-mejorado-puntajes-de-ingreso-a-esa-carrera.html>
- Bertomeu, Felipe, Canet, Gloria, Gil, Verónica y Jarabo, Juan. (2007). *Las Motivaciones hacia los estudios de Magisterio*. Universidad de Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bravo, David, Peirano, Claudia y Falck, Denise. (2006). *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005. Análisis y principales resultados*. Universidad de Chile. Recuperado de http://www.microdatos.cl/longitudinal/documentos/Encuesta_Longitudinal_Docente.pdf
- Camina, Asunción y Salvador, M^a Isabel. (2007). Condicionantes y Características de los Estudiantes que Inician Magisterio. Estudio Descriptivo y Comparativo entre Especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 245-262.
- Chile, Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2007). *Criterios de evaluación de carreras de Educación*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación. (2012). *Estadísticas de la Educación 2012*. Chile: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Darren, George y Mallery, Paul. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Deci, Edward y Ryan, Richard.(2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268.
- García, José. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178.

- García, José y Organista, Javier. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- Latorre, Marisol. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(36). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>
- Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. (2001). *Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile* (Serie Economía N° 116). Chile: Universidad de Chile.
- Núñez, Iván. (2007). La Profesión Docente en Chile: Saberes e Identidades en su Historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Peirano, Claudia. (2009). Las carreras de pedagogía y sus desafíos. En *Seminario internacional calidad de los egresados, responsabilidad institucional ineludible* (N° 13; pp. 63-76). Santiago: CNED.
- Pérez, Alfredo y Blasco, Pilar. (2001). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Rodríguez, Roberto, Peteiro, Luis y Rodríguez, María. (2007). La educación desde un enfoque histórico social: importancia para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Psicología Científica*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-255-la-educacion-desde-un-enfoque-historico-social-importancia-para-el-desarrollo-hu.pdf>
- Sáinz, Milagros, Lisbona, Ana y López, Mercedes (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123.
- Vieytes, Ruth. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y Técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.