



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología Educativa



**Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los
estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción**

Rodrigo Ignacio González Urrutia
CONCEPCIÓN-CHILE
2011

Profesor Guía: Cecilia Avendaño Bravo
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a Dios, por regalarme cada día y permitirme llegar a esta importante etapa de mi vida. Agradezco a mi esposa Jacqueline, que ha sido mi constante apoyo y consejera, gracias por la paciencia al escucharme y compartir horas de diálogos sobre Educación. A mis padres y hermanos por su esfuerzo y ganas de salir adelante junto a la familia.

A toda mi familia en Florida, por su preocupación y apoyo incondicional.

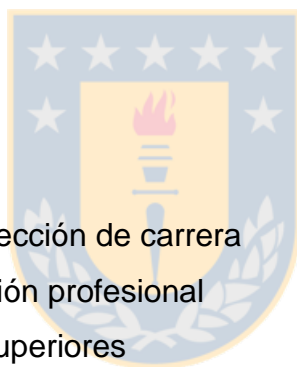
No puedo dejar de agradecer a mi profesora tutora, Dra. Cecilia Avendaño Bravo, por su gran apoyo, sabiduría, paciencia, rigurosidad, profesionalismo y vocación pedagógica.

Gracias a los Profesores, Alejandro Villalobos y Yenia Melo, de la Facultad de Educación, por su gran ayuda y a cada profesor de la Universidad de Concepción, que colaboró en esta investigación desde sus inicios.

Gracias a todos los que creen en la Educación y entregan su tiempo, para producir diariamente los necesarios cambios a las futuras generaciones.

Índice

	Página
Resumen	2
Introducción	3
I. Problema de investigación	4
¿Qué motiva a estudiar Pedagogía?	6
Ingreso a la carrera de Pedagogía: Cifras y problemas	10
Becas y Créditos para Estudios Superiores	12
Antecedentes de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC	14
Pregunta de Investigación	21
Objetivos	21
II. Marco Teórico	22
1. Motivación	22
2. Elección de Carreras	24
2.1 Teorías sobre elección de carrera	24
3. El género en la elección profesional	30
4. Juventud y estudios superiores	31
III. Metodología	36
1. Diseño	36
4. Muestra	36
5. Instrumento	41
6. Procedimiento	41
5. Recolección de datos	41
6. Análisis de datos	41
IV. Resultados	43
V. Discusión y Conclusiones	62
Bibliografía	68
Anexos	74



Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal describir las motivaciones que tienen los estudiantes de primer año de diferentes especialidades de Pedagogía para ingresar a estas carreras. La muestra fue tomada en estudiantes voluntarios de ambos sexos que estaban en primer año en once carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción durante el año 2010. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario. El marco teórico de la investigación contempla la revisión del concepto de motivación relacionado con la elección de carreras; la revisión de las principales teorías sobre elección de carreras y, por último, la juventud como etapa en que generalmente se lleva a cabo la elección de carrera.

Los resultados muestran que para la mayoría de los estudiantes de primer año la opción de estudiar Pedagogía fue su primera preferencia (65%). Las tres carreras con más *alto porcentaje* de estudiantes que las eligieron *en primera opción* son Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Español y las Pedagogías en Educación Física y Educación Diferencial. Además, el comportamiento específico de los estudiantes de Pedagogía para postular en primera, segunda, tercera o cuarta opción parece variar según la carrera de qué se trata. Por último, la mayoría de los estudiantes presentan motivos intrínsecos para ingresar a carreras de Pedagogía.

Este estudio aporta en la investigación psicoeducativa mediante la identificación y descripción de las motivaciones de los estudiantes de primer año para realizar estudios superiores en carreras de Pedagogía. La información recogida puede permitir a las Universidades e Instituciones de Educación Superior que imparten la formación docente elaborar mejores mecanismos de captación de alumnos con potencialidades para desarrollar la profesión docente y orientar su formación.

Palabras claves: Pedagogía, motivación, elección de carrera.

INTRODUCCIÓN

El futuro y el desarrollo de un país dependen directamente del nivel de educación de su gente. La Educación es una necesidad social primaria y un pilar para el desarrollo de las personas, no obstante, un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Por lo tanto, tener los profesores más motivados para llevar a cabo la misión educadora es fundamental.

Una investigación sobre las motivaciones que tienen los estudiantes para ingresar a carreras de Pedagogía proporciona información respecto del perfil vocacional de los alumnos que ingresan a una carrera pedagógica.

Un estudio de estas características también aporta información a las instituciones que imparten carreras de Educación para el desarrollo de estrategias que permitan seleccionar y retener a estudiantes que, por una u otra razón, no se sienten motivados para ingresar a la carrera pedagógica.

Por último, la información generada es útil para orientar el currículo inicial de la formación de profesores, especialmente, en las asignaturas que permiten fortalecer la dimensión vocacional entre los futuros enseñantes.

En particular, mi interés personal es aportar especialmente a las carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción, institución en la cual recibí mi formación de profesor.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la educación en la sociedad radica principalmente en la formación de nuevas generaciones, transmitiéndoles los avances y la cultura, para que sean capaces de mantenerla y desarrollarla aún más.

La formación de los individuos a través de la educación debiera ser integral, es decir, que contribuya a desarrollar sus rasgos cognitivos, afectivos y de personalidad en forma coherente con las demandas del contexto socio-histórico de la sociedad. La institución docente desarrolla este proceso en conjunto con la familia, las organizaciones políticas y los medios de comunicación, entre otros, o sea, con la sociedad en su conjunto.

A la escuela como institución docente 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 permitirán enfrentarse a la vida, ya sea para continuar estudios superiores o entrar al mundo laboral (Rodríguez-González, Peteiro & Rodríguez-Wong, 2007).

En este contexto adquiere relevancia el docente como actor principal en la formación de futuras generaciones. El profesor es quien media y acompaña el proceso por el cual los educandos desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, debiendo hacerlo en un marco que valora a los demás y respeta los derechos individuales y sociales (Comisión Nacional de Acreditación, 2007).

Los profesores son quienes pueden lograr incrementar los estándares de calidad de la educación, y se espera que un buen docente tenga altas dosis de motivación por su profesión porque esto influirá directamente en los aprendizajes de sus alumnos. La evidencia aportada por investigaciones recientes sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los

aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener (Latorre, 2005).

Sin embargo, las condiciones de trabajo de los docentes son altamente demandantes y exigentes. En Chile, los docentes cumplen un excesivo número de horas de clases en relación con sus horas de contrato, lo que limita sus posibilidades de dedicar el tiempo necesario a la preparación de clases, el estudio, la reflexión y trabajo en equipo y la atención de padres y alumnos, entre otras tareas esenciales de la función pedagógica (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Por otra parte, aunque sus remuneraciones han ido mejorando a través de los años, las posibilidades de aumentarlas a lo largo de la carrera laboral son muy limitadas (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Las condiciones de trabajo docente en Chile presentan también falta de recursos para realizar el trabajo, alta exposición a relaciones interpersonales con los diferentes agentes de la comunidad educativa, y exigencias de alumnos, apoderados, directivos, instituciones de evaluación externa, etc. que conllevan tensiones que pueden derivar en estrés laboral y consecuencias dañinas sobre la salud y el desempeño laboral (Parra, 2005).

Investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Cornejo & Quiñonez, 2007). En el caso de Chile, Méndez y Bernales (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes chilenos son variados y múltiples y, a medida que aumenta la experiencia profesional, se desplazan desde lo personal a lo institucional y social.

Muchos docentes declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo, especialmente porque no visualizan una carrera docente que les permita optar a cargos de mayor responsabilidad y observan pocas posibilidades concretas de desarrollarse profesionalmente en otros niveles de educación (Vaillant, 2007). Así, la profesión docente implica riesgos para quienes la ejercen, algunos comunes a todas las ocupaciones o profesiones que trabajan en contacto directo con otras personas y otros propios de su naturaleza (Vaillant, 2007).

Pero, ¿qué motiva a estudiar Pedagogía?

En el ingreso a una carrera determinada subyace una opción o inclinación motivada por diversas razones hacia un área de trabajo ocupación o profesión (Pérez & Blasco, 2001). Esta opción daría cuenta del porqué una persona desea acercarse y profundizar aún más en ésta, llegando en la mayoría de los casos a ser la profesión de vida. La elección de la carrera profesional es una acción que involucra la toma de una decisión trascendental que en la mayoría de los casos es una acción irreversible (Pérez & Blasco, 2001).

Diversas investigaciones indican que los jóvenes no sólo eligen una carrera por motivos propios, sino que su decisión está mediada por múltiples factores, por ejemplo, la personalidad del sujeto, los elementos de su entorno (influencia familiar, modelos de referencia, tendencias sociales, etc.), el deseo de satisfacer necesidades, entre otros (Bertomeu, Canet, Gil & Jarabo, 2007; García & Organista, 2006). Estos motivos pueden ser causa del abandono o el fracaso en los estudios:

Entre los jóvenes que llegan a la Universidad, muchos lo hacen en carreras que ni les interesa ni los motiva; por eso un porcentaje significativo deserta tempranamente o fracasa; y sólo alrededor de 50 de cada 100 alumnos que ingresan a primer año terminarán normalmente sus estudios titulándose (...) (Brunner, citado en Zurita 1992, p.30).

En diferentes investigaciones con profesores se han encontrado las siguientes motivaciones por su profesión: querer trabajar con niños y/o jóvenes, gusto por enseñar, gusto por la especialidad, gusto por la educación (Bertomeu et al., 2007). En Chile, un estudio realizado por Mizala y Romaguera (2001) mostró que un 48% de los estudiantes de Pedagogía manifestaban una fuerte vocación por su carrera (medida a través de preguntas sobre el interés que mostraban en que sus hijos estudiaran la misma carrera), frente a un 35.2% de estudiantes de otras carreras sometidos a la misma pregunta. Entre las razones destacan aquellas vinculadas con la estabilidad laboral y el desarrollo personal. En otras respuestas vinculadas con las expectativas aparecen las siguientes razones: mantener una buena relación con los colegas, la mínima carga burocrática en su trabajo y, por último, la posibilidad de aplicar su creatividad. Por otra parte, un estudio con docentes del Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la Universidad de Chile, realizado el año 2005, identifica los siguientes motivos para elegir su carrera: les gusta enseñar a niños y jóvenes (57%), la educación tiene la función más importante dentro de la sociedad (56%) y, por último, le gusta la asignatura que hoy enseña (53%). La profesión docente que mostró tener mayor correlación entre los intereses iniciales y la carrera estudiada fue Educación Parvularia, mientras que sólo un 34% tenía interés por la carrera en Cuarto Medio entre quienes estudiaron Pedagogía en Educación Media. El mismo estudio revela que en términos vocacionales menos del 50% de los docentes activos tenía como primera prioridad estudiar Pedagogía.

En fecha más reciente, una encuesta realizada por la Universidad del Desarrollo y la Fundación Jaime Guzmán (El Mercurio, 2010) a 400 docentes de colegios subvencionados y municipales de la Región Metropolitana encontró los siguientes resultados:

- El 87,5% de los docentes en ejercicio, volvería a ser profesor si tuviera que elegir nuevamente.
- El 58,6% se siente bien preparado para ejercer su labor.
- El 47% se siente motivado con su labor docente.

Varias investigaciones han confirmado que muchos estudiantes eligen una carrera determinada por los beneficios externos que ésta le retribuirá, ya sea prestigio social o una posición económica, a través de las cuales buscarán satisfacer sus deseos de éxito profesional (Cano, 2008). En este sentido, algunos estudios sobre motivación de ingreso a Pedagogía indican que muchos estudiantes no tienen motivación intrínseca por la carrera pero muestran, sin embargo, intereses cognoscitivos y profesionales hacia las respectivas disciplinas (Moreno, 2001).

Otros estudios señalan que la elección profesional varía según el género (Sáinz, López-Sáez & Lisbona, 2004). En este sentido existirían carreras típicamente masculinas y femeninas. Sáinz et al., 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 éstas las carreras sociales y de humanidades; en el caso de los hombres, las carreras serían elegidas por motivos más instrumentales tales como el salario, las salidas profesionales y la proyección profesional, destacándose entre las carreras elegidas las de orden científico y técnico. En nuestro país, la mayoría de los(as) estudiantes motivados hacia la Pedagogía son mujeres (Bravo, Peirano & Falck, 2006).

Casi siempre quienes optan por la pedagogía son estudiantes con menos posibilidades académicas para otras carreras de mayor reconocimiento y valoración social (Moreno, 2001). Muchas veces estos mismos estudiantes están gobernados por alguna razón personal o por presión de sus familias a

estudiar una carrera universitaria, (Moreno, 2001). En el año 2009 fueron publicados los resultados de la evaluación diagnóstica “Inicia 2008” cuyo objetivo es diagnosticar conocimientos de los egresados para mejorar los procesos de formación docente. En ésta, participaron voluntariamente recién egresados y estudiantes de último año de carreras de Pedagogía en Educación Básica de cinco áreas de especialización y de 39 instituciones de educación superior de un total de 49 que imparten carreras de educación. La evaluación, además de mostrar que la mayoría de los evaluados por disciplinas no fue capaz de contestar la mitad de las preguntas correctas y dejar en evidencia claras deficiencias en el nivel de lenguaje de los futuros docentes y en el uso de contraargumentos y evaluación global, mostró que a la carrera de Pedagogía postulan los puntajes más bajos de la PSU. La misma evaluación realizada en el año siguiente muestra una leve baja en habilidad comunicativa (Programa Inicia, 2010).

Un reciente estudio sobre la valoración de la carrera pedagógica realizado por Adimark y Elige Educar (2010), con más de 1.105 personas mayores de 18 años de todos los segmentos socioeconómicos y regiones de nuestro país, indicó que sólo el 36% del segmento ABC1 considera que *“Es un orgullo ser Profesor en Chile”*. Mientras que para los estratos de menores ingresos -D y E-, la cifra casi se duplica alcanzando un 64%. El mismo estudio informa respecto de la valoración que da la sociedad a la profesión docente según grupos de edad. Frente a la pregunta “Cuán interesado estaría en que usted o alguno de sus hijos estudiara para profesor”, un 59% de los adultos de más de 56 años responde positivamente. La cifra disminuye drásticamente a un 39% entre los jóvenes de 18 a 24 años, es decir, entre quienes hoy eligen su profesión futura. Sobre las remuneraciones, un 25% considera que los profesores son bien remunerados, mientras que un 48% está en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a la perspectiva laboral de un docente, existe una peor percepción en Santiago mientras que en regiones esta impresión es

más optimista. Por último, los resultados señalan que un 38% de la muestra opina que el nivel de los docentes es cada vez mejor.

Entre las diversas teorías sobre la motivación, aquellas que hablan de la motivación extrínseca se refieren precisamente a la motivación relacionada con el tipo de fuerzas que mueven y dirigen las acciones de las personas en función de las recompensas externas que pueda recibir (Deci & Ryan, 2000). Una alta motivación a ejercer un trabajo determinado implica un esfuerzo y persistencia para lograr metas y mejores resultados e impulsa el deseo de saber más sobre la misma, es decir, motivación por el conocimiento (Barberá, 2002).

En cualquier caso, las motivaciones que tiene un estudiante para ingresar a la carrera de Pedagogía serán decisivas para su formación como docente, para su satisfacción futura en el desarrollo de la carrera y para las expectativas que tenga respecto de la profesión (Bertomeu et al., 2007). Sin embargo, guiar la elección de carrera basándose exclusivamente en motivos extrínsecos, provocaría un alto riesgo de fracaso en los estudios, o en su trabajo docente, si lograra aprobar la carrera (Cano, 2008).

Ingreso a la carrera de Pedagogía: Cifras y problemas

La reciente masificación que ha tenido la Educación Superior en Chile se ha dejado notar especialmente en el área de carreras de Pedagogía, en concreto, la matrícula de las carreras de Pedagogía se ha incrementado en una proporción superior al promedio del crecimiento conjunto del alumnado (Comisión Sobre Formación Inicial Docente, 2005), lo cual revela un gran interés por estas carreras. En los últimos 10 años, la matrícula total en carreras de Educación aumentó de 24.973 a 67.015 estudiantes. El mayor crecimiento se observa en la matrícula de las universidades privadas, en carreras de Educación Básica y Educación Física (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas [CRUNCH] (2010) informa que en el año 2007 fueron matriculados 55.411 alumnos en primer año en las universidades tradicionales chilenas y que de ellos un 15% (8.313) optó por carreras de Pedagogía. La mayoría de quienes optaron por Educación son mujeres (5.651, 68%). La matrícula total en carreras de Educación del mismo año corresponde a 33.236 hombres y 71.215 son mujeres y de los 6.277 titulados un 75% (4.711) son mujeres. Estos datos indican la mayor preferencia femenina por las carreras de Educación. En el caso de la Universidad de Concepción, el año 2007 ingresó un total de 756 nuevos alumnos a carreras de Pedagogía, lo cual representa el 9% de la población estudiantil matriculada en estas carreras en universidades tradicionales (CRUNCH, 2010).

En las universidades tradicionales el acceso a las carreras de Pedagogía implica la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y obtener 450 puntos o más (Universidad de Concepción [UDEC], 2009). Entre los años 2007 y 2009, el 100% de los estudiantes que ingresaron a estudiar carreras de pedagogía a la Universidad de Concepción, lo hicieron con puntaje sobre los 500 puntos (CRUNCH, 2007). El año 2007, el puntaje de corte en la Universidad de Concepción fue de 543 puntos para Educación Básica y de 539 puntos para Pedagogía de nivel medio (UDEC, 2009). Además de la formación en universidades, existen otras formas de alcanzar formación pedagógica, tal como la modalidad de educación a distancia o *e-learning*, impulsada por instituciones como la Red Universitaria Nacional (REUNA) que provee servicios de Tecnologías de Información y Comunicación a varias instituciones de Educación Superior, incluyendo a la Universidad de Concepción.

El masivo crecimiento de la matrícula en Educación ha llevado también a realizar algunos estudios que apuntan a identificar a qué segmentos sociales pertenecen mayoritariamente los individuos que sienten atracción por la

carrera docente. En otros países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Perú) se ha observado que provienen en mayor cantidad de sectores y familias con menor capital cultural y económico (Tenti, 2005). En la actualidad, en Chile se aprecia una notoria diferencia cultural y socioeconómica, entre estudiantes de educación en comparación con otras carreras (Barros & Bustos, 2006).

Becas y Créditos para Estudios Superiores

La reciente masificación que ha tenido la Educación Superior en Chile ha impulsado un incremento de inversión pública en educación superior hacia estudiantes de bajos recursos.¹ Así, en el año 2006, el gobierno anunció que a partir de entonces el financiamiento de los estudios de jóvenes procedentes de las familias de más bajos recursos que tuvieran como mínimo 475 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) estaría asegurado a través de beneficios tales como créditos universitarios y becas para pagos de arancel y matrícula.

En un esfuerzo por dar más igualdad y oportunidad de ingreso a la Educación Superior, tanto el Ministerio de Educación como las diferentes casas de estudios superiores ofrecen a los postulantes más vulnerables en términos socioeconómicos una serie de becas y créditos destinados a apoyar el financiamiento total o parcial de los aranceles de carrera y la mantención de éstas. Los créditos universitarios para financiar estudios son otorgados previa acreditación de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes que ingresan a primer año y, en la mayoría de los casos, el beneficio se mantiene hasta la finalización de los estudios. También operan becas otorgadas a

¹ Se ha intentado paliar las brechas de inequidad en la educación superior con medidas que disponen invertir económicamente en el ingreso de estudiantes universitarios de menores recursos. El principio de gratuidad de la educación no tiene vigencia aún en la educación superior pues constitucionalmente no tiene el rango de obligación estatal.

estudiantes por meritos académicos u otros casos calificados que permiten acceder a éstas.²

En Chile también se ha intentado desarrollar estrategias para mejorar el reclutamiento docente. Con la finalidad de incentivar el estudio de carreras de Pedagogía, a partir del año 2008 el gobierno comenzó a entregar la “Beca para Estudiantes Destacados que Ingresan a Pedagogía” que, como su nombre indica, está dirigida a estudiantes destacados que ingresan a primer año de una carrera de Pedagogía en alguna de las 25 Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, ayudando en el financiamiento de arancel de la carrera.

Posteriormente, en agosto del 2010, el actual Ministro de Educación, Joaquín Lavín, anunció que a partir del 2011 los alumnos que ingresen a Pedagogía y que obtienen buen puntaje en la PSU podrán optar a una beca específica (www.radioBíobío.cl). Esta Beca ha sido denominada Beca Vocación de Profesor y será otorgada jerárquicamente. Esto es, si el alumno obtiene un puntaje PSU mayor a 720 puntos obtiene beca de arancel real más el pago de la matrícula, un aporte de \$80.000 mensual y la posibilidad de realizar un semestre en el extranjero. El alumno que obtiene puntaje PSU mayor a 700 puntos accede a la beca de arancel real más el pago de matrícula y un aporte de \$80.000 mensual. Y, por último, con una PSU mayor

² Entre los créditos que ofrece el Estado identificamos los siguientes: (1) Fondo solidario de Crédito Universitario (Ley 19.287): Beneficio que se otorga a los estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores, también denominadas Universidades Tradicionales, para financiar parte o el total del arancel de referencia anual de la carrera. Es un crédito otorgado en UTM con una tasa de interés del 2% anual. Se comienza a cancelar después de 2 años de haber egresado, pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido el año anterior. (2) Crédito con garantía estatal (Ley 20.027): Es un crédito otorgado por el sistema financiero que está garantizado por la institución de educación superior en la que estudia el alumno, y por el Estado. Por lo tanto, existe prohibición legal de exigir otros avales (por ejemplo, familiares). Comisión Ingresos, la institución pública que administra este sistema de financiamiento estudiantil, asigna el beneficio en estricto orden socioeconómico, partiendo por aquellos postulantes con mayores necesidades de financiamiento. Una vez asignado, el financiamiento se extiende por toda la duración de los estudios y puede complementarse con otros beneficios estudiantiles.

a 600 puntos obtiene beca de arancel real más el pago de matrícula. Además, la beca considera a aquellos estudiantes que están cursando licenciaturas y que hayan obtenido sobre 600 puntos en la PSU y opten por el ciclo de formación pedagógica.

Existen además otras becas que pueden ser utilizadas por estudiantes de cualquier carrera, incluyendo las carreras de Educación³.

Otra medida adoptada por el Ministerio de Educación ha sido permitir que profesionales de otras áreas trabajen durante dos años como profesores en colegios vulnerables. La Fundación Enseña Chile dirige un programa que provee entrenamiento en esta alternativa a profesionales chilenos; quienes postulan pasan un proceso de selección y deben realizar un taller de capacitación durante el verano. En la actualidad el programa ha colocado dos generaciones de profesionales.⁴

Antecedentes de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC

A continuación se presentan antecedentes sociodemográficos y académicos oficiales de los estudiantes pertenecientes a las carreras incluidas en este estudio. Estos datos corresponden al año 2009.

Del total de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Concepción, un 82,4% proviene de la Región del Biobío: 56,4% de la Provincia de Concepción; un 8,2% de la Provincia de Arauco; un 10,5% de la Provincia del

³Estas son: Beca Bicentenario (financia totalmente el arancel de la carrera elegida); Beca de Excelencia Académica (financia parcial o totalmente el arancel de la carrera elegida); Beca puntaje de PSU (financia parcial o totalmente el arancel de la carrera elegida); Beca para estudiantes hijos(as) de profesionales de la educación (financia parcial o totalmente el arancel de la carrera elegida); Beca Juan Gómez Millas (financia parcial o totalmente el arancel de la carrera elegida); Beca mantención para la Educación Superior (JUNAEB) (aporte económico complementario a otras becas obtenida por los estudiantes); Beca Presidente de la República (JUNAEB) (aporte económico complementario a otras becas obtenida por los estudiantes). Además, entre las Becas JUNAEB están la Beca Indígena, la Beca de Integración Territorial y el Programa de Residencia Familiar Estudiantil.

⁴ <http://www.ensenachile.cl>

Biobío y un 7,1% de la Provincia de Ñuble. El 17,5% restante proviene de otra región.

La Tabla 1 muestra el detalle por carrera de origen de los estudiantes.

Tabla 1
Distribución de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC en el año 2009, según región y provincia de egreso de la Enseñanza Media

Carrera	Región del Biobío				Otra región	Total
	Concepción	Arauco	Biobío	Ñuble		
Ed. Diferencial	25	6	4	5	8	48
Filosofía	7	0	2	1	4	14
Español	23	2	7	1	4	37
Mat. y Computación	17	2	4	1	8	32
Ed. General Básica	70	5	7	2	15	99
Educación Física	30	6	13	11	9	69
Ed. Parvularia	23	4	1	4	7	39
Ed. Musical	11	3	1	0	8	23
Cs. Naturales y Biología	12	1	3	3	5	24
Cs. Naturales y Física	16	3	1	1	1	22
Cs. Naturales y Química	11	4	3	2	7	27
TOTAL	245	36	46	31	76	434

Fuente: Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil, UDARAE, Universidad de Concepción, 2010.

El 50,4% de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC pertenece al quintil de ingreso socioeconómico más vulnerable. Mientras que tan sólo el 2,7, proviene del quintil socioeconómico superior (ver Tabla 2).

Tabla 2
Distribución socioeconómica de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC en el año 2009 por quintiles de ingreso, en frecuencias

Carreras	QUINTILES					Total
	1	2	3	4	5	
Ed. Diferencial	21	14	9	3	1	48
Filosofía	7	1	4	2	0	14
Español	12	12	8	2	3	37
Mat y Computación	14	9	2	5	2	32
Ed. General Básica	66	21	8	3	1	99
Educación Física	29	14	12	11	3	69
Ed. Parvularia	24	8	3	4	0	39
Educación Musical	5	7	7	3	1	23
Cs. Nat y Biología	13	7	2	1	1	24
Cs. Nat y Física	8	8	3	3	0	22
Cs. Nat y Química	20	6	1	0	0	27
TOTAL	219	107	59	37	12	434

El 63,5% de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC matriculados el año 2009 egresó de colegios municipales, el 32,2% de establecimientos subvencionados particulares y el 4,1% de colegios particulares. Más detalle se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC en el año 2009, según tipo de establecimiento de egreso de la Enseñanza Media

Carrera	Particular Pagado	Particular Subvencionado	Municipal	Total
Educación Parvularia	2	10	27	39
Educación Diferencial	3	15	30	48
Educación Básica	0	25	74	99
Educación Física	6	25	38	69
Cs. Nat y Biología	1	6	17	24
Cs. Nat y Física	0	8	14	22
Cs. Nat y Química	0	11	16	27
Educación Musical	1	10	12	23
Español	2	15	20	37
Filosofía	2	4	8	14
Matemáticas y Comp.	1	11	20	32
Total	18	140	276	434

Fuente: Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil, UDARAE, Universidad de Concepción, 2010.

El 98% de los estudiantes de Pedagogía de la UDEC recibe algún tipo de ayuda para financiar sus estudios. Un 80% recibe algún tipo de crédito: La mayoría (76%) recibe el Crédito Solidario, un 3% un Crédito con Garantía del Estado y 3 estudiantes reciben un crédito institucional. El 54% recibe una beca del Estado y el 3% una beca de la Universidad, así, un 57% financia sus estudios con algún tipo de beca. Ver Tabla 4.

Tabla 4
Beneficios y Becas de los estudiantes de Pedagogía de la
Universidad de Concepción en el año 2009, en frecuencias

Carreras	Fr	Alumnos con Créditos			Alumnos con Becas		Alumnos con algún beneficio
		Solidario	Institucional	Garantía Estatal	Estado	Internas	
Ed. Diferencial	48	41	1	1	28	0	45
Ed. General Básica	99	90	2	1	47	1	98
Ed. Parvularia	39	34	0	1	16	3	37
Cs. Nat y Biología	24	22	0	2	24	0	24
Cs. Nat y Física	22	19	0	3	14	2	22
Cs. Nat y Química	27	25	0	0	19	1	27
Mat. y Computación	32	21	0	2	27	1	31
Educación Física	69	30	0	1	39	4	66
Educación Musical	23	20	0	0	18	1	23
Español	37	22	0	1	25	1	36
Filosofía	14	7	0	1	6	0	14
TOTAL	434	331	3	13	263	14	423

Fuente: División de Asistencia Financiera Estudiantil, DAFE, Universidad de Concepción, 2010.

El 9,4% de los estudiantes de Pedagogía se retira definitivamente de la carrera. Entre las razones para hacerlo destacan las siguientes: enfermedades graves, cambios a otras carreras o universidades, mal rendimiento académico. Más detalles sobre deserción en la Tabla 5.

Tabla 5
Deserción en primer año en las carreras de la muestra durante el
año 2009

Carrera	fr	%
Educación Diferencial	1	2,1
Filosofía	3	17,6
Español	1	2,6
Matemáticas y Computación	2	5,9
Educación General Básica	4	3,8
Educación Física	2	2,8
Educación Parvularia	3	7,3
Educación Musical	5	19,2
Ciencias Naturales y Biología	5	16,1
Ciencias Naturales y Física	3	12,5
Ciencias Naturales y Química	4	13,8
Total	33	9,42

Fuente: Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil, Universidad de Concepción, 2010.

En los datos aportados por la Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil [UDARAE], se observa que los puntajes en la PSU de los alumnos que ingresaron a primer año de las carreras de Pedagogía en el 2009 van desde un mínimo de 468 puntos en Educación General Básica hasta un máximo de 725 puntos en Pedagogía en Español. Por otra parte, las notas de enseñanza media van desde un 4,9 en Pedagogía en Filosofía hasta un 6,8 en Educación Parvularia y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología. Además, se observa un elevado porcentaje de asignaturas aprobadas por los alumnos de primer año de las carreras de Pedagogía.

Datos sobre rendimiento académico del Universo de la muestra en

						
<p style="text-align: center;">primer año</p>						
<p style="text-align: center;">Alumnos 2009</p>						
Carreras	% Asignaturas aprobadas	NEM		Puntajes PSU		
		Mín.	Máx.	Mín.	Máximo	
Educación Parvularia	89,9	5,4	6,8	503,50	615,50	
Educación Diferencial	94,7	5,5	6,7	474	647,50	
Educación Básica	88,9	5,0	6,8	468	645,50	
Educación Física (Damas)	90,9	5,5	6,5	479,50	654,50	
Educación Física (Varones)	94	5,4	6,6	529	637,50	
Cs. Naturales y Biología	73,5	5,5	6,8	532	670	
Cs. Naturales y Física	72,2	5,0	6,6	479,50	615,50	
Cs. Naturales y Química	75	5,8	6,6	483	674,50	
Educación Musical	77,2	5,4	6,7	543	716	
Español	96,7	5,6	6,7	508	725	
Filosofía	79,1	4,9	6,3	496,50	663,50	
Matemática y Computación	81,7	6,0	6,7	558,50	718,50	

Fuente: Unidad de Admisión y Registro Académico Estudiantil, UDARAE, Universidad de Concepción, 2010.

Pregunta de investigación

A partir de los antecedentes previos se ha formulado la siguiente pregunta que guiará este proyecto: ¿Cuáles son los motivos que tienen los estudiantes de Pedagogía para ingresar a la carrera?

Objetivos

1. Objetivo General

Describir los motivos de estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción para ingresar a estudiar Pedagogía, según sexo, especialidad elegida y opción por la carrera.

2. Objetivos Específicos

1. Identificar la prioridad otorgada por el/la estudiante a la opción por una carrera de Pedagogía en su postulación a estudios universitarios.
2. Identificar los principales motivos de ingreso a Pedagogía por sexo y especialidades elegidas.
3. Comparar las motivaciones de ingreso a Pedagogía de los estudiantes considerando el sexo, las especialidades elegidas y la prioridad en la postulación.

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

1. La Motivación

El papel de la motivación es un tema central en cualquier esfera donde se realice una actividad humana, ya que tanto el rendimiento como los buenos resultados suelen asociarse al nivel de motivación manifestado por las personas (Reeve, 2002).

Entre las cualidades asociadas con la motivación están el interés, el gozo y el involucramiento directo con el entorno (Deci & Ryan, 2000). Una de las principales teorías de la motivación humana, la teoría de la jerarquía de Maslow (1943, en Deci & Ryan, 2000), indica que cuando una necesidad de nivel inferior está satisfecha o es debidamente atendida, surge el comportamiento orientado a satisfacer otra necesidad de mayor nivel, dejando así de ser motivadora de comportamiento la anteriormente satisfecha. Sin embargo, cuando una necesidad no es satisfecha por algún obstáculo, surge la frustración, que se convierte en una amenaza psicológica.

La motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana. En términos generales se refiere al porqué del comportamiento, esto es, la motivación representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objeto (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (persistencia). Como consecuencia de lo anterior surge la pregunta de si las personas dirigen su propia conducta o si su conducta está determinada por fuerzas externas (Barberá y Mateos, 2000). Dos tipos de motivación ha sido identificados: la intrínseca y la extrínseca (Deci y Ryan, 2000). La motivación intrínseca representa el prototipo de comportamiento autodeterminado, en que los individuos siguen de forma natural y espontánea sus intereses. Es aquella que procede del propio sujeto y está bajo su control, pudiendo además ser reforzada. En la motivación intrínseca, reconocida por

algunos autores como aquella en donde el sujeto asigna un valor a la recompensa que obtiene por dirigir su comportamiento hacia el logro de un objetivo, se puede afirmar que la actividad a la cual el sujeto dirige su comportamiento es en sí misma la recompensa (Barberá, 2002).

En términos laborales, los motivos intrínsecos de la conducta hacen referencia al contenido del trabajo, es decir, a aquellos aspectos que demanda la propia actividad laboral. Entre estos, destacan los siguientes: las características de la tarea, la autonomía para su realización, las oportunidades para utilizar los conocimientos, habilidades y destrezas y la retroalimentación (Condry & Chambers, 1978).

Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella en donde los incentivos para activar y mantener la conducta son externos a la persona, por ejemplo, lograr un nivel o reconocimiento normativo (Candela, 2008). De esta forma, la actividad se convierte en un medio para conseguir un fin, pero ésta no es un fin en sí misma. En cuanto al grado de involucramiento y persistencia de la conducta, tal tipo de motivación tiene menores resultados que la intrínseca, ya que exige cambiar frecuentemente los incentivos a fin de mantener la actividad, que por lo demás terminan por agotarse o no tener efecto sobre la conducta.

En el caso de los docentes, se ha señalado que quienes eligen la carrera docente motivados intrínsecamente tendrán mayor compromiso y eficiencia que quienes lo hicieron por motivos extrínsecos tales como por cuestiones económicas, tradición familiar u otros (García, 2007). Este planteamiento también es defendido por la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que plantea que los individuos cuya elección ha sido determinada por motivos extrínsecos está regulada por recompensas externas, lo cual los hace menos comprometidos con su desempeño y tienen menos confianza en lo que hacen (Deci & Ryan, 2000).

2. Elección de Carrera

Investigaciones realizadas en el ámbito de la orientación vocacional y, específicamente, en los factores que influyen en la decisión de una carrera (Osipow, 1991), proponen las siguientes interrogantes cuando las personas escogen sus “ocupaciones”: ¿Piensan en función de las asignaturas, de la industria o en algún aspecto diferente? ¿La gente selecciona las carreras por la seguridad que éstas les ofrecen, o existe un factor diferente? ¿Cuáles son las características de las personas que escogen una carrera por la seguridad que ésta les ofrece? ¿Cómo podemos saber si una persona que escoge una carrera está orientada por el tipo de actividad que le tocará desempeñar o por los éxitos que podrá alcanzar? y ¿de qué manera el desarrollo físico del adolescente influye en los intereses vocacionales?

La forma de responder a las interrogantes anteriores y el énfasis puesto en unos u otros factores son diferentemente abordados por las diversas teorías y enfoques de elección de carrera surgidos desde principios del siglo veinte en diversas disciplinas.

2.1 Teorías sobre elección de carrera

Entre las principales teorías y enfoques sobre la elección de carrera destacan los siguientes:

La Teoría de los Rasgos Factoriales. Supone que se puede lograr un acoplamiento entre las habilidades, los intereses y las oportunidades vocacionales que se les ofrecen a los individuos (Parsons, 1909; Hull, 1928; Kitson, 1925, citados en Osipow 1991).

La Concepción Sociológica. Considera mucho más influyente en la decisión para elección de una carrera las circunstancias que están más allá del control del individuo, donde toma gran importancia el desarrollo de técnicas para enfrentarse efectivamente con su ambiente (Caplow, 1954; Hollingshead, 1949; Miller y Form, 1951, citados en Osipow 1991).

La Teoría sobre el concepto de sí mismo. Postula la idea de que a medida que un individuo se desarrolla logra un concepto más definido de sí mismo. Cuando llega el momento de la elección vocacional, él compara la imagen que tiene de sí mismo frente a las opciones que le ofrece el mundo ocupacional, logrando de esta manera una especie de adecuación entre la similitud de su propia imagen y la carrera que eventualmente escoja (Rogers, 1951; Super, 1957, citados en Osipow 1991).

Las Teorías de la Personalidad. Plantean que los individuos poseen una personalidad indicada o adecuada para llevar a cabo una tarea determinada (Holland, 1959; Roe, 1957, citados en Osipow 1991). La Teoría de Anne Roe sobre la influencia de la personalidad en la elección de carreras supone que cada individuo hereda una tendencia a gastar sus energías de una manera particular. Esta forma de gastar la energía psíquica se combina con las diferentes experiencias de la infancia del individuo, y moldea el estilo general que se desarrolla para satisfacer necesidades a lo largo de su vida, lo que hace explícito que el concepto de canalización de energía psíquica basada en experiencias de la primera infancia está íntimamente relacionado con la elección vocacional (Gardner, 1947, citados en Osipow 1991).

La reflexión en torno a esta teoría ha llevado a considerar las circunstancias en que las necesidades podrían ser satisfechas o frustradas durante la primera infancia. En la relación entre la estimulación temprana y la futura elección ocupacional, Roe encontró que las personas dedicadas a labores de servicio a los demás provienen por lo general de un hogar en donde se generó amor y existió un ambiente sobre protector, mientras que los científicos tienden a no estar orientados hacia las personas y provienen de un hogar con una atmósfera fría, en donde predominaron el rechazo y la evitación del niño. En resumen, esta teoría atiende a los aspectos importantes en la elección vocacional desde la perspectiva del desarrollo de las necesidades en el ambiente de la infancia, como elemento influyente en la

decisión ocupacional. Los hallazgos de Roe la condujeron a concluir que existen diferencias en las características de personalidad de los individuos con distinta vocación y que la mayor diferencia entre las orientaciones vocacionales está en la dimensión del interés hacia las personas (Osipow 1991).

Por otro lado, la teoría de las necesidades, especialmente la de Maslow (1954, citados en Osipow 1991) agrega un componente asociado con la noción que tienen las influencias genéticas en las decisiones vocacionales, así como en el desarrollo de jerarquías de las necesidades. De esta forma, los factores genéticos del sujeto y las jerarquías de las necesidades combinadas influyen en la selección de una vocación. Esta teoría es de gran ayuda considerar para comprender de qué forma se ve influenciada una decisión vocacional al no permitir la satisfacción de algunos de los niveles considerados como básicos dentro de la pirámide así como la estimulación de los niveles superiores. De esta manera, las necesidades satisfechas rutinariamente no llegan a convertirse en motivadores inconscientes, mientras que si las necesidades más altas rara vez son satisfechas, desaparecerán.

Los estudios de la personalidad de los profesores y estudiantes de Pedagogía revelan muchas semejanzas entre ambos grupos. Los profesores estarían altamente motivados hacia el éxito, gustan del trabajo estable, de la vida organizada y gozan con la identificación de instituciones y grupos, además, aparecen orientados socialmente (Osipow, 1991).

Teoría tipológica de las carreras de Holland y la conducta vocacional. Es una de las teorías más destacadas en esta área. La concepción que Holland emplea en su teoría es una elaboración de la hipótesis que afirma que la elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y una tentativa por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de nuestra vida laboral (Holland, 1997). Holland propone que el individuo proyecta sobre las diferentes

ocupaciones sus puntos de vista acerca de él mismo y del mundo laboral que prefiere. Los estereotipos que tienen los sujetos frente a los diferentes trabajos suponen tener relación con las experiencias individuales con esas labores. En su teoría destaca la propuesta de seis ambientes ocupacionales, provenientes de la jerarquía evolutiva que puede ser bien estructurada o ambigua, y que representan los principales patrones y estilos de vida de las relaciones entre el individuo y su mundo. Dichos ambientes son:

1. *Motriz*. Caracteriza a sujetos con una conducta agresiva y por su interés hacia actividades que requieren coordinación motriz, habilidades y fuerza física.
2. *Intelectual*. Aquí están las personas cuyas principales características son las de pensar, más que actuar, organizar y comprender más que dominar o persuadir.
3. *De conformidad*. Estos individuos se interesan por las normas y las regulaciones, poseen un gran autocontrol, subordinan las necesidades personales y buscan situaciones laborales en donde sea posible la organización.
4. *De persuasión*. Representa a aquellos que presentan gran habilidad verbal, para manipular y dominar a los demás, se interesan por el poder y el estatus.
5. *Estética*. Estas personas manifiestan una fuerte autoexpresión y se relacionan con los demás a través de sus expresiones artísticas, son poco sociales y se da más en el género femenino que en el masculino.
6. *Social o de apoyo*. Los sujetos parecen satisfacer sus necesidades de atención por medio de una situación terapéutica o mediante una situación de enseñanza. Las personas de

orientación social buscan situaciones interpersonales íntimas y son muy hábiles en ellas, estas personas evitan situaciones en las que se les pueda comprometer en la solución de problemas intelectuales o en la utilización extensa de habilidades físicas. En este último ambiente podríamos ubicar la tarea formadora de los profesores.

Holland advierte que mientras más información se tenga respecto de las diferentes ocupaciones y un mayor autoconocimiento, más adecuada será la elección. En cuanto a la influencia que ejercen los padres, señala que aquellos que mantienen consistentemente ideas democráticas hacia sus hijos tienden a provocar en ellos mas predisposición a escoger carreras científicas, mientras que los padres que mantienen constantemente actitudes autoritarias hacia sus hijos tienden a provocar en ellos la selección de carreras realistas como la ingeniería o, en pocas ocasiones, una ocupación social (Holland, 1997).

Las Teorías de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma. Para este grupo de autores existen cuatro grandes variables implicadas en la elección vocacional: la primera identificada como el *factor de realidad*, el cual causa que el sujeto responda a las presiones ejercidas por su ambiente (Osipow, 1991). La segunda variable es la influencia de *los procesos educativos* que según su calidad y cantidad limitarán o facilitarán la flexibilidad y el tipo de elección vocacional que se realice. En tercer lugar están los *factores emocionales* implicados en las respuestas del sujeto hacia su ambiente, ya que estos tendrían influencia en la elección vocacional. Por último, consideran *los valores* que posee el individuo, que influyen en la calidad de las selecciones hechas en virtud de los valores inherentes a cada carrera.

La teoría explica que existen tres grandes períodos en el proceso de elección vocacional que tienen relación con los compromisos que el individuo

va asumiendo de acuerdo a sus deseos y sus posibilidades. Dichos procesos son conocidos como periodo de fantasía, periodo tentativo y periodo realista.

1. *Período de Fantasía*: donde el niño cambia su orientación lúdica a una orientación laboral y se va relacionando con actividades laborales que le causarían placer y satisfacción.
2. *Período Tentativo*: este periodo abarca entre los 11 y los 18 años. Pasa por una primera fase de identificación de los intereses, reconociendo las actividades que gustan y las que disgustan, limitando de esta forma algunas extensiones y tipos de ocupación. Luego, en esta misma etapa se agregan las habilidades que el joven posee, que se relacionan con sus áreas de interés y son consideradas en una posible elección vocacional.
3. *Período Realista*: esta etapa se presenta regularmente entre los 18 y los 22 años y es el período en que el individuo está más cercano a elegir su ocupación final. Es una etapa de cristalización, momento en el cual los sujetos se han logrado involucrar en un dominio u actividad más específica.

Teoría psicoanalítica y elección vocacional. El psicoanalista Brill dedicó mayor atención a la elección de carreras basándose en la teoría de Freud, partiendo del supuesto que la elección vocacional constituye un dominio de la conducta en el cual la sociedad permite a un individuo combinar los principios del placer y la realidad (Brill, 1949, citado en Osipow 1991). El principio del placer impulsa al individuo a comportarse de manera tal que pueda obtener una gratificación inmediata, olvidándose de las consecuencias futuras de sus acciones. Brill sostiene que la vocación que un individuo escoge no es el resultado de una organización accidental de los eventos, sino que sucede que los impulsos y la personalidad de un individuo lo conducen a escoger una carrera en la cual podrá satisfacer sus impulsos básicos por

medio de la sublimación. Según Brill, en todos los comportamientos, incluidos la selección vocacional, subyacen motivos inconscientes, lo que ejemplifica con los impulsos sádicos que pueden ser saciados en actividades como ser carnicero, cirujano u homicida.

3. El género en la elección profesional

El género puede ser también un factor decisivo en la elección de la carrera. Según el concepto de rol social de Parsons (1951), la pertenencia a un grupo sexual, hombre o mujer, determina la transmisión de actitudes, capacidades, valores y expectativas por medio del proceso de socialización, que permite a la persona incorporar patrones de comportamiento para su adaptación al medio social en que está inmerso (Barberá, 1998). Una vez construidas las identidades de género surgen los estereotipos de género, en donde la femineidad aparece ligada con una dimensión afectiva, que se define por rasgos como la calidez, la expresividad y la sensibilidad, mientras que la masculinidad se asocia con una dimensión instrumental, compuesta por rasgos como la objetividad, independencia, actividad, dominio y competencia.

La cultura laboral dominante es y ha sido históricamente masculina, y en ésta las mujeres quedan relegadas a actividades profesionales vinculadas con lo social, en donde podemos ubicar la pedagogía, como una actividad que implica tener motivación por ayudar a los demás o entregar al otro. Esta sería la razón por la cual se encuentran altamente feminizadas las carreras del área de la educación (Barberá, 1998).

En cuanto a los motivos que subyacen la elección de carrera, estos también se encuentran diferenciados. Las mujeres eligen buscando la satisfacción del gusto o la preferencia personal y los hombres se guían por las oportunidades profesionales que les brindará la opción elegida. Para los hombres es mucho más significativo ganar dinero, hacer e inventar cosas

nuevas y llegar a ser famoso, mientras que para las mujeres es mucho más significativo ayudar a los demás (Barberá, 1998).

Los procesos de orientación vocacional, conscientes o inconscientes, iniciados en el seno de la familia y continuados en el ámbito escolar, van a determinar la elección de profesión. También lo harán las creencias estereotipadas acerca de las características del comportamiento y la actitud de cada sexo, además del rol social que debe desempeñar cada sexo que incide en la percepción de lo que es adecuado como profesión para cada género (Candela, 2008).

4. Juventud y estudios superiores

Del total de la población chilena, 4.090.425 personas son jóvenes de 15 a 29 años de edad (24,6% del total), el grupo más numeroso está entre los 15 y los 19 años, y un 86,2% reside en zonas urbanas (Tercera Encuesta Nacional de la Juventud, [INJUV], 2000).

Los diccionarios dicen que un joven es una persona con poca edad, lo cual resulta ser una definición que es muy precaria. No existe, sin embargo, un consenso ni parámetro único para encasillar a la juventud en un rango etario, utilizándose diversas edades para encuadrarla. En Chile, por ejemplo, se considera joven a las personas que tienen entre 15 y 29 años (INJUV, 2000). Algunos observan que el ser joven es una condición que está en expansión debido a dos razones: en primer lugar porque hoy en día existe mayor esperanza de vida lo que provoca ampliar la juventud hacia edades más tempranas y más adultas; y en segundo lugar porque los propios jóvenes tienen una mayor demanda de educación, capacitación para el trabajo y prolongación de la vida estudiantil (Castillo, 2008).

Dentro de una misma disciplina, su definición varía según la posición de los diversos autores. Por ejemplo entre los sociólogos franceses, Pierre

Bourdieu afirma que la juventud no es más que una palabra, una creación social para definir un período etario, mientras que para Alain Touraine la juventud no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que la sociedad tiene de sí misma. Por otra parte, también desde una perspectiva sociológica, Brito señala que la juventud se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, [CEPAL], 2004).

En la Tercera Encuesta Nacional de la Juventud se indagó en la autodefinición que hacían los propios jóvenes acerca de este período encontrando que la mayoría la define como el momento de tomar decisiones sobre qué hacer en la vida (44.6%) o como una etapa de aprendizaje de cosas que sirven para tener éxito (26.8%). De esta forma, habrían disminuido concepciones anteriores que asociaban a la juventud como un período puramente idealista o para pasarlo bien. En general, los jóvenes de hoy se sienten más parecidos a los adultos que a los jóvenes de generaciones anteriores y, a pesar de la diversidad de conductas y formas de pensar, no perciben diferencias significativas entre ellos. La encuesta señala también que los rasgos que más identifican a los jóvenes serían el éxito y el ser individuos críticos, siendo éste el punto de contacto entre jóvenes y adultos, aunque estos rasgos serían mayormente predominantes en los adultos.

Entre las tendencias existentes acerca de conceptualización de la juventud, la mayoría proyectan ideas no muy positivas sobre esta etapa que viven todas las personas y conciben a la juventud como una etapa desprovista de valor real por su carácter transitorio, manifestando que en esta época los sujetos sólo consumen los recursos que proveen los adultos (Lozano, 2003). Perciben a este grupo como una carga y no como una fuente de riqueza, mientras que la sociedad adulta hace un favor a los jóvenes al aportar recursos para ellos (INJUV, 1992). En Chile en particular, existiría una

oposición entre dos imágenes: la juventud como un instrumento de modernización o la juventud como un elemento marginal y hasta peligroso (Touraine, 1997). Otros entienden a los jóvenes como individuos en formación-educación “moratoria para su incorporación plena en la sociedad, y este período finalizaría una vez que asumen roles sociales adultos tales como la entrada a la producción económica, la formación de la familia propia y separación del hogar de crianza (CEPAL 1991b). El joven vive así un estatus temporal en que no es ni niño, ni adulto (Bourdieu, 1990, citado en Lozano 2003).

A los jóvenes se les tiende a homogeneizar, como si en todas partes los jóvenes de una misma edad tuvieran que ser iguales, en cuanto a sus necesidades y a lo que se les exige y espera de ellos (Lozano, 2003). De allí que se haya señalado que para comprender el concepto de juventud, más vale hablar de juventudes que se diferencian y distinguen según sexo, grupos de edad, lugar de residencia, ingreso económico, entre otros (INJUV, 1992).

Las posturas más difundidas conciben lo específicamente juvenil como una etapa caracterizada por los desajustes, crisis o conflictos que se deberán resolver al llegar a la adultez. Además, esta visión contempla la etapa juvenil como un período en que los individuos están ajenos a circunstancias sociales, políticas y económicas del entorno, aunque este punto de vista puede cambiar dependiendo de las oportunidades de escolarización de cada joven y del lugar geográfico en que habite.

“Que unos ingresen en la universidad y otros queden fuera no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen, que se traducen en ventajas para los grupos de mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar” (Dávila & Ghiardo, 2005, p. 115)

Así, un joven que viva en un sector rural, probablemente adelantará su inserción al mundo laboral postergando o cancelando sus posibilidades de

ingresar a la Educación Superior (Blanco & Jiménez, 2001). Por otra parte, el joven urbano prolongaría mucho más la transición entre la juventud y la vida laboral, ya que tiende a tener otras expectativas respecto a lo que concierne a su futuro, primero como estudiante, en nivel técnico o universitario, y luego posteriormente como ciudadano trabajador (Blanco & Jiménez, 2001).

Según la Segunda Encuesta Nacional de la Juventud existen diversos factores que inciden en el éxito de los jóvenes, entre otros, el capital humano. Se considera que la Educación es la principal vía para alcanzar éxito en la vida, es decir, lograr mayores niveles educativos está asociado al hecho de surgir y la educación sería el medio por excelencia para tener movilidad social.

Por otra parte, desde una óptica psicobiológica la juventud es un período problemático en la vida de las personas, por ser una etapa de continuas crisis y presencia común de patologías. La juventud se representa como un período de transición y momento clave para la integración social. En este periodo, el joven debe formarse y adquirir todos los valores y habilidades para tener una vida adulta productiva. Aquí se realiza, además, la elaboración de proyectos de vida y elección profesional (Alpizar & Bernal, 2003).

Los teóricos del desarrollo humano coinciden en que la juventud es el período de la vida que con mayor intensidad evidencia el desfase entre las dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales. La juventud es reconocida como una etapa conflictiva pues es aquella donde el adolescente debe tomar decisiones trascendentales, y en la mayoría de los casos irreversibles, respecto a su futuro. La juventud sería un período de tiempo en que las personas pasarían por etapas de crisis, vulnerabilidad y riesgo y una época en que las personas intentan constituir su personalidad y formar de la mejor manera su propia identidad e integrarse adecuadamente al mundo social que los rodea. En este sentido, los teóricos indican que la juventud es una etapa distinta a la adolescencia, puesto que en esta última recién se está construyendo la identidad y aún están ocurriendo muchos procesos de

maduración biológica en cambio, el joven tiene mayor autonomía, conciencia de sí mismo y de la interacción con su entorno (Lozano, 2003).

Cuando se es joven, socialmente joven, la familia, el Estado, la escuela y la sociedad fuerzan la definición del futuro, otorgan la facultad para elaborar proyectos de vida y asignan tiempo para realizarlos, y la juventud aparece como el momento en que se debe decidir el futuro, en donde los jóvenes se van haciendo adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria (Dávila & Ghiardo, 2005).

En la actualidad, la ampliación de la cobertura del sistema escolar en Chile ha permitido que jóvenes de distintos niveles socioeconómicos puedan pasar por las mismas etapas, ordenadas de la misma forma: de los estudios al trabajo y de ahí a la formación de una familia. El ingreso que tienen los jóvenes a estudios superiores abre para muchos la posibilidad de acceder a nuevas redes y grupos sociales, inexistentes en otros ámbitos de la sociedad. El nuevo acercamiento que tiene el joven al conocimiento a través de la educación superior crea en muchos casos distanciamiento de sus grupos y redes sociales generadas durante la adolescencia, si estos no tienen las mismas oportunidades o deseos de ingresar a la Educación Superior. Este factor, provoca que gran cantidad de jóvenes sientan necesidad de ingresar a estudios superiores, exclusivamente para no quedar fuera de nuevos grupos y categorías sociales mayormente valoradas. Sin embargo, actualmente ésta no es la única razón por la que los jóvenes se interesen en la Educación Superior, ya que en este grupo ejerce enorme presión el hecho de que la integración al mundo laboral exige hoy mucho más nivel educativo. Ello explicaría la gran demanda de estudiantes secundarios por ingresar a la Educación Superior cada año (242.130 el año 2009, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE]), aunque muchos postulantes quedan fuera o excluidos. Los jóvenes que ingresan a la

Educación Superior, son los que vendrán a reemplazar a la población de profesionales que van en retirada.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

1. Diseño

Para lograr los objetivos se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo, ya que se pretendía describir que motivos tienen los estudiantes para ingresar a estudios de Pedagogía. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado en Hernández Hernández, Fernández, & Baptista, 2007).

2. Muestra

La muestra está constituida por 279 estudiantes de ambos sexos de primer año, matriculados en 11 carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, a las cuales se tuvo acceso. Ello representa un 64% del total de estudiantes matriculados en primer año en estas carreras.

Las Pedagogías con mayor frecuencia en la muestra son las siguientes: en primer lugar, Educación Física (47 participantes), luego, Educación Diferencial y Pedagogía en Español (ambas con 37 participantes) y, en tercer lugar, Pedagogía Básica (con 32 participantes). La Pedagogía en menor proporción es Filosofía (11 participantes) seguida por Matemáticas y Computación (12 participantes). Es importante aclarar que no todas las Pedagogías tienen el mismo número de vacantes de ingreso.

Las carreras que en proporción tienen menor participación en la muestra son Educación General Básica y Pedagogía en Matemáticas y Computación (32% y 38%, respectivamente).

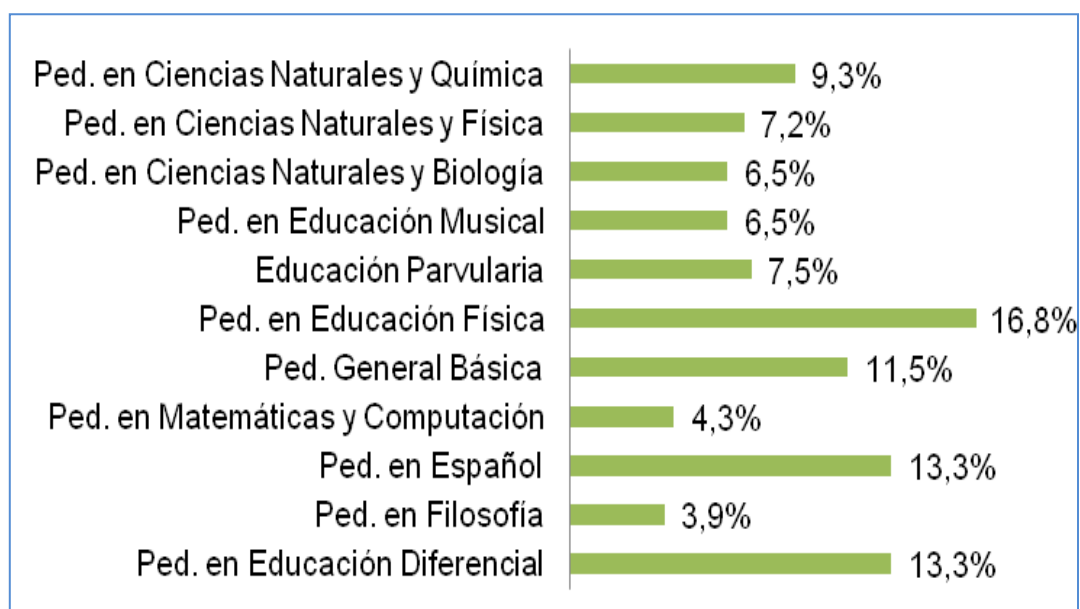
El detalle puede observarse en la siguiente tabla (Tabla 7).

Tabla 7
Matrícula de primer año de Pedagogía en la UdeC y participantes en el estudio, en frecuencias y porcentajes

Carrera y/o Especialidades	Matrícula 1 año		Participantes	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Educación Diferencial	48	11	37	77
Filosofía	14	3	11	79
Español	37	9	37	100
Matemáticas y Computación	32	7	12	38
Educación General Básica	99	23	32	32
Educación Física	69	16	47	68
Educación Parvularia	39	9	21	54
Educación Musical	23	5	18	78
Ciencias Naturales y Biología	24	6	18	75
Ciencias Naturales y Física	22	5	20	94
Ciencias Naturales y Química	27	6	26	96
TOTAL	434	100	279	100

El Gráfico 1 muestra la distribución porcentual de los participantes según carrera.

Gráfico 1
Distribución de los participantes según carrera



La distribución por sexo de los estudiantes en las diversas carreras que constituyen la muestra permite señalar que el ingreso a casi todas las Pedagogías de la Universidad de Concepción se encuentra feminizado, esto es, el ingreso es exclusiva o principalmente de mujeres (67%)⁵. Esta cifra concuerda con los datos oficiales sobre ingreso en el nivel nacional (ver estadísticas del CRUCH en la página 10 de este documento).

⁵ En el 2009, el porcentaje total de mujeres matriculadas en primer año de estas carreras es levemente superior (70%).

Las carreras exclusivamente femeninas son: Pedagogía en Educación Diferencial y Educación Parvularia. La excepción a la regla es Educación Musical, única carrera donde es mayor el ingreso de hombres que de mujeres.

El detalle se aprecia en la Tabla 8 presentada a continuación.

Tabla 8
Distribución de los participantes por sexo según carrera elegida, en frecuencias y porcentajes

	Hombres		Mujeres		Total
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>
Educación Diferencial	0	0	37	100	37
Filosofía	4	36,4	7	63,6	11
Español	13	35,1	24	64,9	37
Matemáticas y Computación	6	50	6	50	12
Pedagogía General Básica	7	21,9	25	78,1	32
Educación Física	25	53,2	22	46,8	47
Educación Parvularia	0	0	21	100	21
Educación Musical	14	77,8	4	22,2	18
Ciencias Naturales y Biología	6	33,3	12	66,7	18
Ciencias Naturales y Física	10	50	10	50	20
Ciencias Naturales y Química	7	26,9	19	73,1	26
TOTAL	92	33	187	67	279

La media de edad de los participantes es de 19 años, con una desviación estándar de 2 años, un mínimo de 18 años y un máximo de 31 años de edad.

La mayoría de los estudiantes se concentran entre los 18 y 20 años (77%), específicamente, la mayor cantidad tiene 19 años (105 participantes), siendo mayor el porcentaje de mujeres que de hombres que tienen esta edad. Sigue de lejos el ingreso a los 20 años (56 participantes) y a los 18 años de edad (55 participantes). Sobre los 22 años, disminuye drásticamente la cantidad de ingresos a las carreras de Pedagogía (un total de 31 participantes), siendo mayor el porcentaje entre los hombres que entre las mujeres en la misma condición.

En el gráfico siguiente se observa en detalle la proporción de estudiantes según sexo y edad (Gráfico 2).

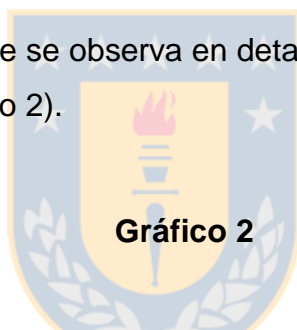
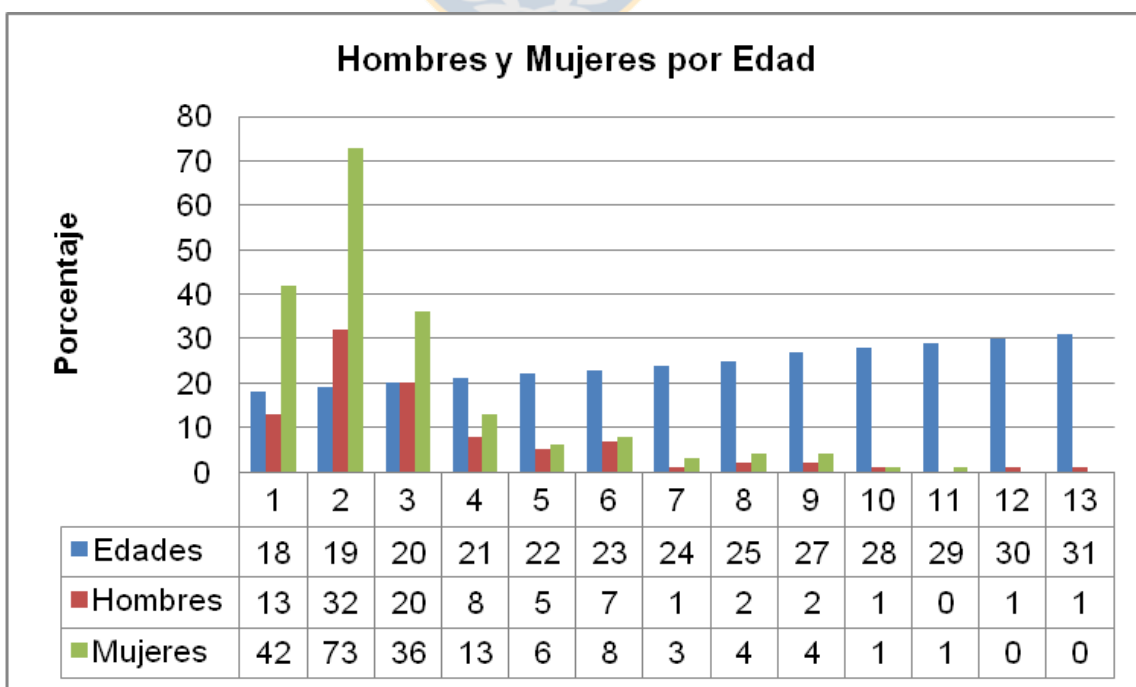


Gráfico 2



3. Instrumento

Para recoger la información se utilizó el cuestionario “Motivación hacia estudios del Magisterio”, desarrollado en el marco de una investigación descriptiva sobre motivaciones de ingreso a carreras de educación realizada por investigadores de las Universidades Jaume I de Castellón y la Universitat de Valencia (Bertomeu et al., 2007). La encuesta fue adaptada a nuestro contexto en aquellas expresiones o palabras típicamente españolas de poco uso en nuestro país. El instrumento consta de 26 ítems que reflejan las distintas motivaciones para entrar al magisterio, entre las cuales el/la participante debe elegir tres y, luego, jerarquizarlas según la importancia que les otorgue. Además, en el cuestionario se pide al participante que informe si su postulación de ingreso a Pedagogía fue en primera, segunda o tercera opción. Por último, se solicitó a los participantes sus antecedentes sobre sexo, edad y especialidad que estudia.

4. Procedimiento

Se tomó contacto con docentes que imparten asignaturas troncales en las distintas especialidades/carreras de Pedagogía a fin de conseguir su autorización para aplicar la encuesta a sus estudiantes. La aplicación fue colectiva en aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Para esta aplicación se obtuvo el consentimiento informado y la participación voluntaria de los estudiantes.

5. Recolección de los datos

Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario de motivación para ingresar a la carrera de pedagogía, descrito en la sección Instrumentos.

6. Análisis de los datos

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva, siendo calculadas medidas de tendencia central y de dispersión. Para comparar grupos y observar si existen diferencias significativas entre grupos por carrera

y género se utilizaron diversas pruebas según el tipo de datos (t de Student y tau b de Kendall). Los datos fueron procesados con el software estadístico SPSS versión 15.0.



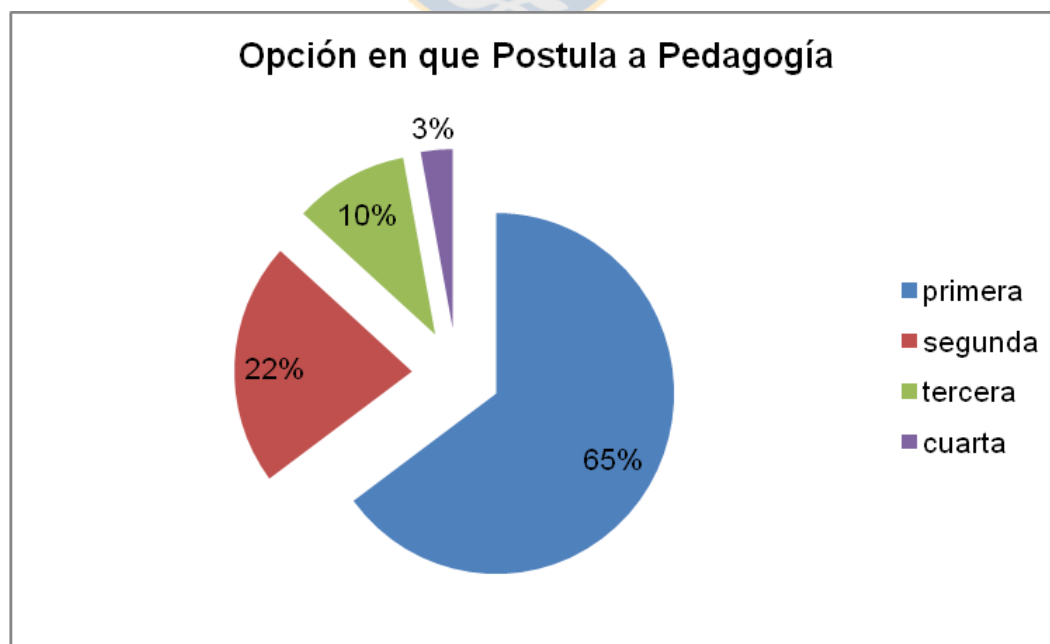
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación se describen los principales resultados obtenidos en el análisis de los datos. Primero, se analizan los resultados relacionados con la opción por la carrera de Pedagogía a que ingresaron y, luego, se analizan los resultados vinculados con los motivos que los estudiantes tuvieron para ingresar a estudiar Pedagogía. Finalmente, son presentados algunos análisis adicionales.

1. Opción por las carreras de Pedagogía

El 65% de los estudiantes optó en primera opción por una carrera de Pedagogía, un 22% postuló en segundo lugar a esa carrera, un 10% lo hizo en tercer lugar y para un 3% fue su cuarta opción (en Gráfico 3).

Gráfico 3



La carrera que presenta un mayor porcentaje de postulantes en primera opción es Pedagogía en Educación Musical con un (83%), seguida por Pedagogía en Español (78%) y, en tercer lugar, por las Pedagogías en Educación Física y Diferencial (70%).

En segunda opción, la carrera que presenta una mayor proporción de estudiantes corresponde a Filosofía (36,5%).

En tercera opción están en primer lugar las Pedagogías en Filosofía y Ciencias Naturales y Química (27%), seguidas de Pedagogía General Básica (19%) y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (17%).

En cuarta opción o más, la carrera con mayor porcentaje es Pedagogía en Ciencias Naturales y Química (8%), seguida por Ciencias Naturales y Física y Ciencias Naturales y Biología (5%), es decir, todas pedagogías que forman el área científica.

Destacan la postulación a Pedagogía en Educación Musical en que el 100% de sus estudiantes de primer año postularon en primera (83%) o segunda opción (27%) y Pedagogía en Español con un 94% en primera y segunda opción. Mientras, Pedagogía en Filosofía representa un caso particular debido a que los estudiantes matriculados en primer año postularon en casi igual proporción en primer, segundo y tercer lugar de preferencia.

El cálculo de la tau-b de Kendall muestra que las diferencias observadas no son significativas (tau b= 1,424, sig. ,154).

En la Tabla 9 se aprecia en detalle el comportamiento de los postulantes en las diferentes carreras.

Tabla 9
Distribución de los estudiantes en las carreras de Pedagogía según la
opción en que postuló al ingresar, en frecuencias y porcentajes

Carrera	Estudiantes en cada opción							
	Primera		Segunda		Tercera		Cuarta o +	
	<i>fr</i>	%	<i>Fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Educación Diferencial	26	70	9	24	2	6	0	0
Filosofía	4	36	4	36	3	28	0	0
Español	29	78	6	16	1	3	1	3
Matemáticas y Computación	8	67	3	25	1	8	0	0
Pedagogía General Básica	17	53	8	25	6	19	1	3
Educación Física	33	70	9	19	4	9	1	2
Educación Parvularia	14	68	5	24	1	4	1	4
Educación Musical	15	83	3	17	0	0	0	0
Ciencias Naturales y Biología	10	56	4	22	3	17	1	6
Ciencias Naturales y Física	13	65	5	25	1	5	1	5
Ciencias Naturales y Química	12	46	5	19	7	27	2	8
Total	181	65	61	22	29	10	8	3

El porcentaje más alto de postulantes a Pedagogía en primera opción es de hombres, con un 70%. En segunda y cuarta opción las diferencias en los porcentajes son mínimas, pero, en tercera opción el porcentaje de mujeres es más del doble que el de hombres, como puede observarse en la siguiente (Tabla 10).

Tabla 10
Distribución de los estudiantes según la opción en que postuló a Pedagogía por sexo, en frecuencias y porcentajes

	Opción en que postula a Pedagogía									
	Primera		Segunda		Tercera		Cuarta o +		Total	
	<i>fr</i>	<i>%</i>	<i>fr</i>	<i>%</i>	<i>fr</i>	<i>%</i>	<i>fr</i>	<i>%</i>	<i>fr</i>	<i>%</i>
Hombres	64	70	21	23	5	5	2	2	92	100
Mujeres	117	63	40	21	24	13	6	3	187	100

Por edad, los datos muestran que el 76% de los estudiantes que postularon en primera, segunda, tercera y cuarta opción o más se ubica el rango 18 a 20 años de edad. En la muestra, a medida que aumenta la edad es menor la postulación a Pedagogía ($F= 1,139$, sig. ,328).

La elección de la carrera de Pedagogía en segunda opción destaca porque concentra la mayor proporción de estudiantes (30%) sobre los 20 años de edad en la muestra, seguida por un 24% en primera opción, un 4% en tercera opción y un 1% en cuarta o más.

Los resultados anteriores llevan a hipotetizar que los estudiantes de primer año de Pedagogía en su mayoría están cercanos al momento de egreso de la Enseñanza Media. (Ver detalles en la Tabla 11).

Tabla 11
Distribución de los estudiantes según la opción en que postuló a Pedagogía por edad, en frecuencias y porcentajes

Edad	Opción en que postula a Pedagogía									
	Primera		Segunda		Tercera		Cuarta o +		Total	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
18	39	21	13	21	3	10	0	0	55	20
19	68	37	22	36	11	38	4	50	105	38
20	33	18	9	15	11	38	3	38	56	20
21	12	7	6	10	2	7	1	12	21	8
22	5	3	4	7	2	7	0	0	11	4
23	12	7	3	5	0	0	0	0	15	5
24	3	2	1	2	0	0	0	0	4	1
25	5	3	1	2	0	0	0	0	6	2
27	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0,3
28	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0,7
29	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0,3
30	1	.5	0	0	0	0	0	0	1	0,3
31	1	.5	0	0	0	0	0	0	1	0,3
Total	181	100	61	100	29	100	8	100	279	100

Sólo a los 21 años las diferencias observadas en las opciones por carrera son significativas ($\tau_b = 1,980$, sig. ,048). En esta edad postularon 21 estudiantes destacándose que en primera opción a la carrera de Pedagogía en Español lo hicieron 5 estudiantes y en segunda opción 2 estudiantes, y que a Pedagogía en Ciencias Naturales y Química postularon 6 estudiantes, 2 en primer opción, 3 en segunda opción y 1 en tercera opción. A Ciencias Naturales y Biología postularon 2 estudiantes, en el primer caso 1 en tercera y otro en cuarta opción, y a Ciencias Naturales y Física 1 en primera y otro en segunda opción.

2. Motivos para estudiar Pedagogía

A continuación se presentan los resultados de los motivos declarados por los estudiantes para ingresar a estudiar una carrera de Pedagogía. Los estudiantes debieron elegir el primer, segundo y tercer motivo que tuvieron para ingresar a la carrera, en orden de importancia. Los motivos son analizados según si corresponden a motivos extrínsecos o intrínsecos. También se presentan los resultados de los cruces entre los motivos y las variables edad, sexo y carrera.

Los cinco ítems más elegidos como motivos para ingresar a la carrera, sin importar si corresponde a la primera, segunda o tercera opción declarada, son los siguientes:

- (1) “Me gustaba mi especialidad” con un 50% del total de respuestas de los estudiantes y elegida en primera opción por un 25%;
- (2) “Me gustaba la enseñanza” elegida por un 39% del total de respuestas de los estudiantes y en primera opción por un 18%;
- (3) “Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños”, con 38% del total de respuestas de los estudiantes y un 10% como principal motivación;

- (4) “Deseaba ayudar a los demás” con un 28% del total de respuestas de los estudiantes y un 9% en primera opción;
- (5) “Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos” con un 8,2% del total de respuestas de los estudiantes y un 8% como el primer motivo para ingresar a Pedagogía.

Los cinco ítems menos elegidos como motivos para ingresar a la carrera son los siguientes:

- (1) “Pensaba que era una carrera corta” que no fue elegida por ningún estudiante;
- (2) “Por tradición familiar” que no fue elegida por ningún estudiante;
- (3) “Deseaba ocupar el tiempo” que no fue elegida por ningún estudiante en primera opción, y sólo por 1 como segunda opción y por 1 como tercera opción;
- (4) “Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también” elegida por 1 estudiante en tercera opción;
- (5) “Por razones económicas” elegida por 2 estudiantes en primera opción y 2 en segunda opción.

Otros detalles de la distribución pueden observarse a continuación en la Tabla 12.

Tabla 12

Motivos principales para estudiar Pedagogía de estudiantes de primer año, en frecuencias y porcentajes

Ítem	Motivo 1		Motivo 2		Motivo 3		Total ítem en total de respuestas	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
	1. Me gustaba mi especialidad	71	25	41	15	26	9	138
2. Me gustaba la enseñanza	50	18	32	12	27	10	109	13,0
3. Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños	28	10	48	17	30	11	106	12,7
4. Deseaba ayudar a los demás	25	9	19	7	34	12	78	9,3
5. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos	23	8	28	10	18	7	69	8,2
6. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo	17	6	23	8	20	7	60	7,2
7. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole	7	3	15	5	16	6	38	4,5
8. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo	6	2	11	4	21	8	38	4,5
9. Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación	10	4	15	5	12	4	37	4,4
10. No pude acceder a otra carrera	22	8	5	2	7	3	34	4,1

Por otra parte, *los motivos que los estudiantes tuvieron para elegir su carrera en primera opción* no son muy variados, y en los datos destaca la homogeneidad en las respuestas de los estudiantes.

En las especialidades se observa coherencia en las respuestas de los estudiantes con el primer motivo declarado para estudiar esa pedagogía y el carácter de los estudios elegidos. De este modo, casi siempre la frecuencia más alta la obtiene la alternativa “Me gustaba mi especialidad”.

Por su parte, en Educación Musical la mayoría de las respuestas de los estudiantes está concentrada en una sola alternativa, esto es, “Me gustaba mi especialidad”.

La alternativa “No pude acceder a otra carrera” aparece mencionada con una frecuencia relativamente importante sólo entre los estudiantes de las siguientes tres carreras: Pedagogía en Educación Física y, dos del área de las ciencias naturales, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología y Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, sin embargo, en ninguna de éstas la alternativa mencionada concentra la mayor frecuencia.

Las diferencias observadas, sin embargo, no son estadísticamente significativas (tau b de Kendall = -1,426, sig. ,154).

Según la frecuencia observada en la muestra, los motivos más importantes para estudiar la carrera en que están actualmente son los siguientes (ver Tabla 13):

- (1) **Educación Diferencial:** Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (28%); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños (22%); Me gustaba la enseñanza, Me gustaba mi especialidad y Deseaba ayudar a los demás (14% respectivamente).

- (2) **Pedagogía en Filosofía:** Me gustaba mi especialidad (27%); Deseaba aprender y Deseaba ayudar a los demás (18% respectivamente).
- (3) **Pedagogía en Español:** Me gustaba mi especialidad (24%); Me gustaba la enseñanza (19%); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños y Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación (11% respectivamente).
- (4) **Pedagogía en Matemáticas y Computación:** Me gustaba mi especialidad (33%); Me gustaba la enseñanza y Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños (17% respectivamente).
- (5) **Pedagogía General Básica:** Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (28%); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños (19%); Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo (16%).
- (6) **Pedagogía en Educación Física:** Me gustaba mi especialidad (34%); Me gustaba la enseñanza (22%); No pude acceder a otra carrera (11%).
- (7) **Educación Parvularia:** Me gustaba mi especialidad y Deseaba ayudar a los demás (24% respectivamente); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños (14%).
- (8) **Educación Musical:** Me gustaba mi especialidad (56%).
- (9) **Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología:** Me gustaba la enseñanza (33%); Me gustaba mi especialidad (22%); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños y No pude acceder a otra carrera (17% respectivamente).
- (10) **Pedagogía en Ciencias Naturales y Física:** Me gustaba la enseñanza (30%); Me gustaba mi especialidad (25%).
- (11) **Pedagogía en Ciencias Naturales y Química:** Me gustaba mi especialidad (31%); Me gustaba la enseñanza (27%); No pude acceder a otra carrera (23%).

Tabla 13

Motivos en primera opción para estudiar Pedagogía de estudiantes de primer año por carreras, en frecuencias y porcentajes

Ítem	Primera opción										
	Ed. Diferencial	Filosofía	Español	Matemáticas y Comput.	P. General Básica	Ed. Física	Ed. Parvularia	Ed. Musical	Cs Nat. y Biología	Cs Nat. y Física	Cs Nat. y Química
1. No pude acceder a otra carrera	0	1	1	0	3	5	2	0	3	1	6
2. Deseaba obtener un título universitario sin importar cual	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
3. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos	11	1	0	1	9	0	2	0	0	0	0
4. Me gustaba la enseñanza	5	1	7	2	3	10	2	1	6	6	7
5. Pensaba que era una carrera corta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Deseaba aprender	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0
7. Deseaba ocupar el tiempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Me gustaba mi especialidad	5	3	9	4	1	16	5	10	4	5	8
9. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo	2	1	2	1	5	2	1	1	1	1	0
10. Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños	8	0	4	2	6	1	3	0	3	1	0
11. 0Creía que era una carrera poco exigente o fácil	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12. Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13. Deseaba ayudar a los demás	5	2	2	0	4	3	5	1	1	1	1

14. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole	0	0	1	0	1	2	0	0	0	2	1
15. Por tradición familiar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16. Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación	0	0	4	0	0	2	0	3	0	1	0
17. Por imposición familiar	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
18. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo	0	0	1	1	0	3	0	0	0	1	0
19. Por razones económicas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
20. Me atraía el plan de estudios de Pedagogía	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
21. Para completar otros estudios que ya poseía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22. Soy una persona muy activa e inquieta	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
23. Tenía buenas referencias de la carrera de Pedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24. Por probar simplemente	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
25. Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	37	11	37	12	32	47	21	18	18	20	26



Por sexo, los motivos más frecuentes en primera opción para estudiar una carrera en Pedagogía aparecen más concentrados entre los hombres que entre las mujeres. Los motivos más frecuentemente señalados son los siguientes:

Entre los hombres: Me gustaba mi especialidad (26%); Me gustaba la enseñanza (21%).

Entre las mujeres: Me gustaba mi especialidad (25%); Me gustaba la enseñanza (17%); Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños (13%) y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (11%).

Las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (tau b de Kendall = -1,299, sig. ,194).

La tabla a continuación muestra el detalle (Ver Tabla 14).



Motivos en primera opción para estudiar Pedagogía de estudiantes de primer año por sexo, en frecuencias y porcentajes

Ítem	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
1. No pude acceder a otra carrera	4	18	22
2. Deseaba obtener un título universitario sin importar cual	2	1	3
3. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos	4	20	24
4. Me gustaba la enseñanza	19	31	50
5. Pensaba que era una carrera corta	0	0	0
6. Deseaba aprender	4	1	5
7. Deseaba ocupar el tiempo	0	0	0
8. Me gustaba mi especialidad	24	46	70

9. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo	5	12	17
10. Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños	4	24	28
11. Creía que era una carrera poco exigente o fácil	0	1	1
12. Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones	1	0	1
13. Deseaba ayudar a los demás	8	17	25
14. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole	5	2	7
15. Por tradición familiar	5	5	10
16. Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación	0	2	2
17. Por imposición familiar	4	2	6
18. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo	1	1	2
19. Por razones económicas	1	1	2
20. Me atraía el plan de estudios de Pedagogía	0	1	1
21. Para completar otros estudios que ya poseía	0	1	1
22. Soy una persona muy activa e inquieta	0	0	0
23. Tenía buenas referencias de la carrera de Pedagogía	1	1	2
24. Por probar simplemente	0	0	0
25. Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también	0	0	0
Total	92	187	279

Cuando los motivos son analizados desde el punto de vista de si corresponden a motivos intrínsecos o extrínsecos, los datos permiten afirmar que en un 60% las respuestas de los estudiantes están *asociadas con aspectos positivos para ingresar a estudios en Pedagogía que implican una motivación intrínseca*. Si a los anteriores se agrega el subgrupo referido a *motivos vinculados con características personales ajenas a la Pedagogía pero que constituyen motivaciones intrínsecas*, el porcentaje se eleva a un 65%.

Entre los motivos extrínsecos, el primer lugar (12%) corresponde al subgrupo de motivos *ajenos a la Pedagogía* vinculados con *la posibilidad de realizar estudios universitarios, que constituyen en general motivaciones extrínsecas* para ingresar a una carrera de Pedagogía. En segundo lugar (8%) se ubican los motivos vinculados con *una percepción positiva de tipo instrumental sobre los estudios de Pedagogía o con las condiciones de trabajo docente*. En tercer lugar (4,5%) aparecen los motivos *extrínsecos vinculados con la influencia de otros significativos en relación con los estudios en Pedagogía*.

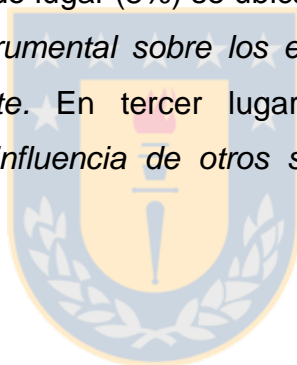


Tabla 15

Agrupación de motivos intrínsecos y extrínsecos para estudiar Pedagogía de estudiantes de primer año, en frecuencias y porcentajes

Ítem	Motivo 1		Motivo 2		Motivo 3		Total ítem en total respuestas	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>Fr</i>	%
Aspectos positivos de los estudios en pedagogía que implican una motivación intrínseca								
1. Me gustaba mi especialidad	71	25	41	15	26	9	138	15,5
2. Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños	28	10	48	17	30	11	106	12,7
3. Deseaba ayudar a los demás	25	9	19	7	34	12	78	9,3
4. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos	23	8	28	10	18	7	69	8,2
5. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo	17	6	23	8	20	7	60	7,2
6. Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación	10	4	15	5	12	4	37	4,4
7. Me atraía el plan de estudios de Pedagogía	2	,7	5	2	5	2	12	1,4
8. Tenía buenas referencias de la carrera de Pedagogía	0	0	4	1	8	3	12	1,4
subtotal	176	62,7	183	65	153	55	512	60,1
Características personales ajenas a la pedagogía pero que constituyen motivaciones intrínsecas								
9. Deseaba aprender	5	2	8	2	14	5	27	3,2
10. Soy una persona muy activa e inquieta	1	,4	5	2	8	3	14	1,7
subtotal	6	2,4	13		22	8	41	4,9

Ítem	Motivo 1		Motivo 2		Motivo 3		Total ítem en total respuestas	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos ajenos a la pedagogía vinculados con la posibilidad de realizar estudios universitarios, que constituyen en general motivaciones extrínsecas								
11. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole	7	3	15	5	16	6	38	4,5
12. Deseaba obtener un título universitario sin importar cual	3	1	4	1	3	1	10	1,2
13. Para completar otros estudios que ya poseía	1	,4	2	,7	3	1	6	,7
14. Por probar simplemente	2	,7	2	,7	1	,4	5	,6
15. Deseaba ocupar el tiempo	0	0	1	,4	1	,4	2	,2
16. No pude acceder a otra carrera	22	8	5	2	7	3	34	4,1
17. Por razones económicas	2	,7	1	,4	0	0	3	,4
Subtotal	13	13,8	30	10,2	27	11,8	98	11,7
Percepción positiva de tipo instrumental sobre los estudios de Pedagogía o de las condiciones de trabajo docente que implican motivación extrínseca								
18. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo	6	2	11	4	21	8	38	4,5
19. Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones	1	,4	4	1	17	6	22	2,6
20. Creía que era una carrera poco exigente o fácil	1	,4	4	1	4	1	9	1,1
21. Pensaba que era una carrera corta	0	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	8	1	19	6	42	15	69	8,2

Ítem	Motivo 1		Motivo 2		Motivo 3		Total ítem en total respuestas	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Razones vinculadas con la influencia de otros significativos que implican motivación extrínseca en relación con los estudios en pedagogía								
22. Por imposición familiar	2	,7	2	,7	0	0	4	1,4
23. Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también	0	0	0	0	3	1	3	,4
24. Por tradición familiar	0	0	0	0	0	0	0	0
Subtotal	2	,7	2	,7	3	1	7	1,8



CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los motivos que tienen los estudiantes de Pedagogía para ingresar a la carrera? Específicamente, se intentó identificar la prioridad otorgada por estudiantes de primer año de 11 carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción a su opción por estas carreras y los principales motivos que tuvieron para seguir estos estudios. Asimismo, la investigación estuvo centrada en la comparación de sus motivaciones de ingreso según sexo, especialidad elegida y prioridad en la postulación.

La muestra, constituida por 279 estudiantes matriculados en primer año en carreras de Pedagogía en la Universidad de Concepción, tiene en promedio 19 años de edad, no obstante, es destacable que un 23% tiene entre 21 y 31 años de edad. Esto último permite hipotetizar que al menos casi un cuarto de los estudiantes de primer año de Pedagogía no ingresa en forma directa a su actual carrera al salir de cuarto medio. Además, la mayoría de la muestra son mujeres (67%) y, por lo mismo, el ingreso a casi todas las Pedagogías de la Universidad de Concepción aparece feminizado, ya sea porque ingresan en forma exclusiva mujeres (por ejemplo, en Pedagogía en Educación Diferencial y Educación Parvularia) o principalmente mujeres (por ejemplo, en Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Español y Pedagogía General Básica), observándose que solamente en Educación Musical el ingreso de hombres es mayor que el de mujeres. Esta feminización concuerda con los datos oficiales sobre ingreso a Pedagogía en el nivel nacional (CRUNCH, 2010). Según Barberá (1998), desde una perspectiva de género la probabilidad de que las mujeres sean docentes es alta porque estaría dentro de las profesiones más feminizadas, dado que es considerada una actividad vinculada con lo social y con la intención de ayudar a los demás o entregar al otro apropiada a las características tradicionales atribuidas a las mujeres.

En términos generales se observó que para la gran mayoría de los estudiantes de primer año la opción de estudiar Pedagogía fue su primera preferencia (65%). El 35% restante se distribuye entre quienes lo hicieron en segunda opción (22%), tercera opción (10%) o cuarta opción (3%). También se observó que así como en todas las carreras hay estudiantes de primer año de Pedagogía que postularon a su carrera en primera opción, también en todas hay quienes lo hicieron en segunda y tercera opción mientras que sólo en cuatro carreras no hubo preferencia de ningún participante en cuarta opción (Educación Diferencial, Filosofía, Matemáticas y Computación y Educación Musical). Las tres carreras con más alto porcentaje de estudiantes que las eligieron en primera opción son Pedagogía en Educación Musical (83%), Pedagogía en Español (78%) y, en tercer lugar, las Pedagogías en Educación Física y Educación Diferencial (70%). Por el contrario, los porcentajes más bajos en primera opción se presentan en las carreras de Pedagogía en Filosofía (36%), Pedagogía en Ciencias Naturales y Química (46%), Pedagogía General Básica (53%) y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (56%). En segunda opción, Pedagogía en Filosofía es la carrera que presenta la mayor proporción de estudiantes (36%). En tercera opción los porcentajes más altos son para las carreras de Pedagogías en Filosofía y Ciencias Naturales y Química (27%), seguidas de Pedagogía General Básica (19%) y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología (17%). Finalmente, en cuarta opción el mayor porcentaje está en las pedagogías que forman el área científica: Ciencias Naturales y Química con un 8%, seguida por Ciencias Naturales y Física y Ciencias Naturales y Biología con un 5%.

Llama la atención que el porcentaje de hombres que elige una carrera de Pedagogía en primera opción es superior al porcentaje de mujeres (70% y 63%). Por edad, en la muestra se observa que en primera opción por la carrera de Pedagogía la mayoría está concentrada entre los 18 y 20 años (76%), mientras que en la segunda opción se concentra la mayor proporción de estudiantes sobre los 20 años de edad de la muestra (30%). Es posible que ello se deba al puntaje

en la PSU y a la disminución de probabilidades de volver a postular a una carrera universitaria.

En síntesis, aunque la mayoría optó por una carrera de Pedagogía en primer lugar, la proporción de estudiantes que ingresa en segunda, tercera o cuarta opción pareciera relativamente alta (35%). Sin embargo, estos resultados resultan más alentadores que los obtenidos por el estudio con docentes llevado a cabo el año 2005 por el Ministerio de Educación de Chile y la Universidad de Chile que indicaba que en términos vocacionales menos del 50% de los docentes activos tenía como primera prioridad estudiar Pedagogía, y que los resultados recientes del estudio sobre la valoración de la carrera pedagógica realizado por Adimark y Elige Educar (2010) que dicen que sólo estudiarían pedagogía un 39% de los jóvenes entre 18 a 24 años, es decir, que quienes estaban por elegir una futura profesión veían la pedagogía como una carrera de interés.

Además, el comportamiento específico de los estudiantes de Pedagogía para postular en primera, segunda, tercera o cuarta opción parece variar según la carrera de qué se trata. Desde este punto de vista, dos resultados llaman la atención: el caso de Educación Musical y el caso de las carreras pedagógicas de orientación “científica”. El primero porque aparece en primera opción para la gran mayoría y porque es la única carrera donde predominan los hombres, lo cual conduce a hipotetizar una relación entre ambas variables que sería de interés estudiar a futuro desde la perspectiva de la relación entre género y elección vocacional. En el segundo caso, las carreras de orientación científica, especialmente Ciencias Naturales y Química y Ciencias Naturales y Biología que están entre las menos elegidas en primera opción, y por tanto más veces aparecen en tercera y cuarta opción, y donde predominan las mujeres, a diferencia de Ciencias Naturales y Física en que los hombres representan el 50% (y en que el 65% la elige en primera opción y el 25% en segunda opción). Cabe preguntarse qué hace a las dos primeras carreras menos atractivas para postulantes hombres y más para mujeres interesados en pedagogías con orientación científica.

Por otro lado, la gran mayoría de las respuestas de los estudiantes están asociadas con aspectos positivos para ingresar a estudios en Pedagogía que implican una motivación intrínseca (60%), especialmente, “Me gustaba mi especialidad”, “Me gustaba la enseñanza”, “Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños”, “Deseaba ayudar a los demás” y “Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos”. A su vez, los motivos menos declarados son todos de carácter extrínseco a la Pedagogía, e incluso dos motivos extrínsecos a la Pedagogía no fueron elegidos por ningún participante, y cuando estos motivos son analizados en categorías, se observa que primero aparece mencionado el subgrupo de motivos ajenos a la Pedagogía vinculados con la posibilidad de realizar estudios universitarios en general, luego, los motivos vinculados con una percepción positiva de tipo instrumental sobre los estudios de Pedagogía o con las condiciones de trabajo docente y, por último, los motivos extrínsecos vinculados con la influencia de otros significativos en relación con los estudios en Pedagogía.

En relación con las motivaciones extrínsecas, tal vez la Pedagogía sea percibida por muchos de ellos como una posibilidad de adquirir un estatus que les permita movilidad social respecto de su familia de origen.

Los resultados anteriores hacen posible estimar que en su desempeño laboral futuro como docente la mayoría tendría una disposición favorable a valorar contenidos asociados al trabajo docente, estaría dispuesta a involucrarse afectivamente con la actividad y a tratar de ser eficientes en ésta, encontrando recompensa en su ejercicio (Deci y Ryan, 2000; Barberá, 2002; García, 2007). No obstante, para un porcentaje importante que presenta motivos extrínsecos debiera esperarse un alto riesgo de fracaso en sus estudios o un mal desempeño docente si terminan la carrera (Cano, 2008), si no encuentran incentivos externos apropiados. Cabe señalar que aunque la mayoría de los estudiantes señala motivos intrínsecos, ya sea en primer, segundo o tercer lugar, algunos de ellos presentan una combinación con predominancia de motivos intrínsecos y presencia de algún motivo extrínseco (casi siempre en segunda o tercera preferencia), asunto que debiera ser analizada en futuros estudios.

Finalmente, los resultados muestran que existe una tendencia a la homogeneidad entre los motivos dados en las respuestas de los estudiantes de primer año en las diferentes carreras y que, en general, evidencian cierta congruencia con la especialidad elegida. No aparecen, por otra parte, resultados muy diferentes por sexo, y sólo se observa una tendencia a que las respuestas aparezcan más concentradas entre los hombres lo cual puede ser un efecto de las características de la muestra.

En conclusión, respecto al objeto de estudio de esta investigación “las motivaciones de ingreso a la carrera pedagógica”, la mayoría de las motivaciones de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Concepción reflejan haber ingresado a su carrera por motivaciones intrínsecas que obedecen a la propia satisfacción o búsqueda de autorrealización. Esta circunstancia hace personas con mejores posibilidades de enfrentar la profesión docente, pese a las conocidas dificultades que se presentan durante su ejercicio. Vale comentar que el impacto del nuevo incentivo Beca Vocación de Profesor podrá verse en un futuro en las generaciones inmediatamente siguientes a la aquí estudiada.

No obstante, dado que las motivaciones por la Pedagogía van mutando, e incluso algunas podrían desaparecer, al enfrentarse con una práctica docente que no siempre cumple con las expectativas iniciales de los profesores, realizar a futuro este estudio en forma longitudinal, podría entregar más información relevante. Se sugiere tomar los datos en primer año, por la cercanía que tienen los estudiantes respecto de la razón de su elección; en tercer año, para conocer si la formación docente tiñe en algún grado positivo o negativo esta decisión inicial y, al final de la carrera, puesto que el estudiante tuvo la posibilidad de realizar su práctica profesional, aprobó su formación académica y tiene una visión más amplia de lo que realmente es ser profesor/a. Por último, sería conveniente obtener datos al finalizar el primer año de ejercicio de la profesión debido a que es entonces donde el docente realiza importantes ajustes entre sus expectativas y motivaciones iniciales, que no siempre son compatibles y que en muchos casos pueden causar desgaste excesivo e incluso deserción.

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación se considera también necesario profundizar en las motivaciones de ingreso a carreras de educación que tienen los estudiantes, considerando como variables el género, la puntuación en la PSU, y la situación socioeconómica de los estudiantes de Pedagogía. Además, antes se fueron proponiendo algunas hipótesis correlacionales y explicativas que pudieran orientar futuros estudios que superen las limitaciones de diseño de éste. Otras investigaciones debieran también incluir las carreras que fueron excluidas por razones ajenas a nuestra voluntad (entre éstas, Pedagogía en Historia y Geografía, y comparar todas las carreras por áreas de la Pedagogía en las variables mencionadas. Asimismo, sería interesante comparar los motivos de estudiantes de Pedagogía de universidades tradicionales y no tradicionales, públicas y privadas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adimark & Elige Educar (2010) Estudio sobre valoración de la profesión docente en Chile, noviembre 2010, publicado en <http://www.radiobiobio.cl/2010/11/10/estudio-de-adimark-revela-que-pedagogias-tienen-baja-valoracion-entre-jovenes-y-estratos-altos/>
- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). *La Construcción Social de las Juventudes, Revista Última década*, N°19, pp. 105-123, noviembre 2003. Extraído el 10 de marzo de 2010 desde <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art08.pdf>
- Avalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón & L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestros* (pp. 1-8). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Barberá, E. (2002) Modelos explicativos en Psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* (on line). Vol. 5(10) Extraído el 15 de enero de 2010 desde <http://reme.uji.es/articulos/>
- Barberá, E. & Mateos, P. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 5-6(3), Diciembre 2000. Extraído el 24 de marzo de 2010 desde <http://reme.uji.es>.
- Barros, A. & Bustos, C. (2006). Análisis de la Educación en Chile: Problemas, Soluciones y Políticas Pública. Octubre de 2006. Extraído el 12 de abril de 2007 desde <http://www.apsique.com/wiki/An%C3%A1lisis+de+la+Educaci%C3%B3n+en+Chile%3A+Problemas,+Soluciones+y+Pol%C3%ADticas+P%C3%BAblica>

- Bertomeu, F., Canet, G., Gil, V. & Jarabo, J. (2007). Las Motivaciones hacia los estudios de Magisterio. Ponencia presentada en las Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad de Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia. Extraído el 15 de agosto de 2009 desde <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/32.pdf>
- Bravo, D., Peirano, C. & Falck, D. (2006). Encuesta Longitudinal de Docentes 2005. Análisis y principales resultados. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2004). *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2007). *Criterios de evaluación de carreras de Educación*. Santiago, Chile: CNA. Extraído el 25 de octubre desde 2009 de <http://www.cnachile.cl/materiales/materiales.html>
- Candela, C. (2008). *Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género*, Tesis publicada de Psicología, Universitat de València – Valencia, España. Extraída el 6 de abril de 2009 desde http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1029108-091109//candela.pdf
- Cano, M. (2008). *Motivación y Elección de Carrera*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, pp. 6-9, febrero 2008. Extraído el 20 de agosto de 2009 desde http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100003&lng=pt&nrm=
- Castillo, J. (2007). *Demandas juveniles a la educación: La necesidad de fortalecer las trayectorias educativas en el sistema escolar*. *Revista Observatorio de Juventud*, p. 6, Numero 16, diciembre 2007. Extraído el 12 de diciembre de 2009 desde

<http://200.68.29.91/cedoc/revistas%20observatorios/2007/revistaobservatorioed16.pdf>

- Condry, J. & Chambers, J. (1978). Intrinsic Motivation and the Process of Learning. En M. R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The Hidden Costs of Reward: New Perspective on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale: Earlbaum.
- Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior 2008 (2008). *Los desafíos de la educación superior chilena*. Santiago, Marzo 2008.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas [CRUNCH] (2007- 2010). Página web: www.crunch.cl.
- Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007). *Factores asociados al malestar/bienestardocente. Una investigación actual*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 5e. Extraído el 8 de Agosto de 2008 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515060>
- Dávila, O. & Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. Revista Nueva Sociedad 200, 114-116. Extraído el 20 de septiembre de 2009 desde http://flacso.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1204&Itemid=47
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- El Mercurio (Domingo 12 de Septiembre de 2010, cuerpo A página 12). Encuesta de la Universidad del Desarrollo y la Fundación Jaime Guzmán a 400 docentes de colegios subvencionados y municipales de la Región Metropolitana.
- Fernández, J. (1998). Género y Sociedad, ediciones Pirámide, España, 177-206.

- García, J. M. (2007). *Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre- diciembre, vol. 12, numero 035. Extraído el 16 de abril de 2008 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003503.pdf>
- García, J. M. & Organista, J. (2006). *Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Extraído el 20 de abril de 2008 desde <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw Hill.
- Holland, J. (1997). *La elección vocacional, teoría de las carreras*. 1ª Reimpresión. México, Trillas.
- Latorre, M. (2005). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 11 de mayo de 2008 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>
- Lozano, M. I. (2003). *Nociones de Juventud*. Revista Ultima Década, CIDPA, Viña Del Mar, Chile. Extraído el 12 de marzo de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501801.pdf>
- Instituto Nacional de la Juventud [INJUV]. (1997, 2000, 2006). *Encuesta Nacional de la Juventud (2ª, 3ª, 5ª)*. Extraído el 23 de octubre de 2009 desde <http://www.injuv.gob.cl>
- Instituto Nacional de la Juventud [INJUV]. *Juventud y oportunidad en educación y empleo (1992)*. Extraído el 23 de octubre desde 2009 desde <http://www.injuv.gob.cl>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 28- 35.

- Méndez, M. y Bernal, J. (1996): Factores de estrés en el ejercicio docente de profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados. *Boletín de Investigación Educativa*, 11, 204-218.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente Serie Bicentenario*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2005) Encuesta Longitudinal de Docentes. Análisis y principales resultados. Chile: Ministerio Educación.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2001). Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile. Chile: Universidad de Chile. Serie Economía N°116.
- Moreno, M. (2001). Referentes para la orientación y reorientación de la motivación profesional pedagógica. *Ciencia y Sociedad* [en línea] 2001, vol. XXVI Extraído el 12 de marzo de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87011300005>
- Osipow, S. (1991). *Teorías sobre la elección de carreras*. 2ª Edición. México: Trillas.
- Parra, M. (2005). Estudio de caso en Chile. En M. Robalino y A. Körne (Eds.), *Condiciones de trabajo y salud docente* (págs. 73-100). Santiago, Chile: UNESCO.
- Pérez Boulosa, A. & Blasco Calvo, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. Valencia. Nau Llibres.
- Programa Inicia (2010). Evaluación Diagnóstica Inicia. Resultados Aplicación 2008 y 2009. Extraído el 6 de abril de 2010 desde www.inicia.cl
- Pulido, O. & Baquero, S. (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill-Interamericana Editores.

- Radio Biobío (10 de agosto de 2010). Ministro Lavín anuncia incentivos y becas especiales para jóvenes que deseen estudiar Pedagogía. www.radiobiobio.cl
- Rodríguez-González, R., Peteiro, L. M. & Rodríguez-Wong, M. T. (2007). *La educación desde un enfoque histórico social: importancia para el desarrollo humano*. Cuba: Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Revista Electrónica Psicología Científica.com. Extraído el 25 de noviembre de 2009 desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-255-la-educacion-desde-un-enfoque-historico-social-importancia-para-el-desarrollo-hu.pdf>
- Sáinz, M., López-Sáez, M. & Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación Osde.
- Touraine, A. (1997). *Juventud y Democracia en Chile*, Revista *Ultima Década*, numero 008, Centro de investigación y difusión poblacional de Achupallas, Chile. Extraído el 10 de septiembre de 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19500805.pdf>
- Universidad de Concepción [UDEDEC] (2009). Página web: web.udec.cl.
- Vaillant, D. (2007). *Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional*. Ponencia presentada al XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN).
- Zurita, R. (1992). *La docencia universitaria y los ciclos básicos en Chile*. Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria (CPU).

ANEXO



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
Mención Psicología Educativa



ENCUESTA DE MOTIVACIÓN PEDAGÓGICA

Esta encuesta es voluntaria y tus datos individuales son confidenciales

Sexo: Hombre: () Mujer: () Edad: _____

Especialidad o Nombre de la Carrera: _____

¿En qué opción postulaste a esta carrera? (marca X donde corresponda): 1ª () 2ª () 3ª () 4ª o + ()

A continuación hay un listado de motivos entre los que posiblemente podrás hallar los que te indujeron a iniciar los estudios de Pedagogía. Lee atentamente todos los motivos y, después, elige 3 y ordénalos por orden de importancia. Al final de esta página encontrarás el lugar para anotarlos.

1. No pude acceder a otra carrera.
2. Deseaba obtener un título universitario sin importar cuál.
3. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos.
4. Me gustaba la enseñanza.
5. Pensaba que era una carrera corta.
6. Deseaba aprender.
7. Deseaba ocupar el tiempo.
8. Me gustaba mi especialidad.
9. Me gustaba todo lo relacionado con el ámbito educativo.
10. Pensaba que sería gratificante educar a jóvenes o niños pequeños.
11. Creía que era una carrera poco exigente o fácil.
12. Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones.
13. Deseaba ayudar a los demás.
14. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole.
15. Por tradición familiar.
16. Consideraba mi especialidad un aspecto fundamental para la formación.
17. Por imposición familiar.
18. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo.
19. Por razones económicas.
20. Me atraía el plan de estudios de pedagogía.
21. Para completar otros estudios que ya poseía.
22. Soy una persona muy activa e inquieta.
23. Tenía buenas referencias de la carrera de pedagogía.
24. Por probar simplemente.
25. Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también.

Orden de importancia (anota dentro de los paréntesis el número que corresponda al motivo elegido en primer [1º], segundo [2º], y tercer lugar [3º], respectivamente)

1º ()

2º ()

3º ()

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN