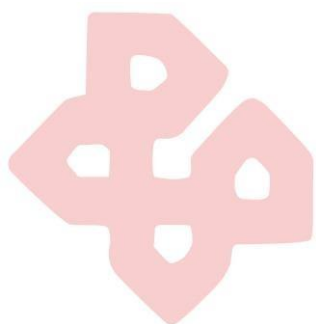




PERFILES MOTIVACIONALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Motivational profiles among pre-service teachers' training



Jorge Valenzuela¹, Carla Muñoz² y Marisol Marfull-Jensen³

Centro de Estudios Avanzados

Universidad de Playa Ancha, Chile¹

Escuela de Pedagogía de la Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso²

E-mail: valenzu@gmail.com¹, carla.munoz@pucv.cl²,

marisol.marfull@upla.cl³

Resumen:

Este estudio identifica, describe y analiza distintos perfiles motivacionales de estudiantes que cursan la carrera de pedagogía en enseñanza primaria. Para crear dichos perfiles se utilizó el método de análisis de conglomerados (clusters) en las variables clasificadas como fundamentales respecto a ser un buen estudiante de pedagogía: motivación por ser profesor, motivación por la enseñanza, curiosidad intelectual, compromiso académico (engagement) y expectativas de permanencia en el sistema escolar. Los participantes fueron 754 estudiantes de pedagogía de primer, tercer y quinto año de siete universidades chilenas públicas y privadas, localizadas en seis regiones del país. Los resultados arrojan cuatro tipos distintivos de perfiles motivacionales: a) "sin vocación" (11.6%), b) "motivacional ingenuo" (17.7%), c) con "vocación NO escolar" (26.8%) y d) "vocación escolar" (33%). Adicionalmente, se hace una caracterización específica de cada cluster a partir de los rasgos socio-demográficos y otras variables motivacionales. Finalmente, se discuten los alcances de estos hallazgos tanto para los estudiantes en formación, como los desafíos para las instituciones formadoras.

Palabras clave: *análisis de conglomerados, estudiantes de pedagogía, motivación, perfiles motivacionales.*

Abstract:

This study identifies, describes and analyses different motivational profiles of students enrolled in primary pedagogy programs. To create such profiles, a cluster analysis was carried out. Entered variables, classified as fundamental to be a good pedagogy student, were: motivation to become a teacher, motivation for teaching, intellectual curiosity, engagement, and expectations to stay in the school system. Participants were 754 pedagogy students enrolled in their first, third and fifth year, from seven public and private Chilean universities, located in six regions of Chile. The results show four distinct types of motivational profiles: a) "without vocation" (11.6%), b) "naïve" (17.7%), c) "Non-school vocation" (26.8%) and d) "school vocation" (33%). Additionally, a specific characterization of each cluster, including the socio-demographic traits and other important motivational variables, was made. Finally, the implications and the scope of these findings are discussed for both students-in-training as well as the challenges faced by training institutions.

Keywords: clusters analysis, motivation, motivational profiles, pre-service teachers.

1. Introducción

Para llegar a ser un buen profesor no solo basta con estar motivado. También se requiere contar con oportunidades de formación y al mismo tiempo, tener las capacidades personales y académicas para aprovecharlas (Viau, 2009). Estos tres elementos -motivación, oportunidades y capacidades- son fundamentales. El presente estudio se focaliza en el primero de estos aspectos, es decir, en la motivación; en específico, en la creación de perfiles motivacionales que puedan ayudar a obtener una mayor comprensión de los estudiantes que se preparan para ser profesores de educación primaria. Caracterizar motivacionalmente a dichos estudiantes permitiría por una parte, concentrar esfuerzos en estimular a los estudiantes en las variables específicas que sean pertinentes según su perfil y por otra, cuidar que los más motivados no pierdan el empuje necesario para aprovechar las oportunidades de formación que les brindan las instituciones formadoras.

1.1. Características motivacionales del estudiante de pedagogía con vocación escolar

Muchas son las características motivacionales que podríamos asociar al estudiante de pedagogía con "vocación escolar" (e.g. Bilbao & Fraile, 2015; Bruinsma & Jansen, 2010; García Garduño, 2010; Jungert, Alm, & Thornberg, 2014; Said-Hung, Gratacós, & Cobos, 2017). Sin embargo, no todas ellas generan consenso de ser *conditio sine qua non* para ser un buen estudiante de pedagogía, aun cuando estas sean claramente deseables. Por ejemplo, para algunos sería deseable que en los futuros profesores predominaran los motivos intrínsecos, pero ¿por qué un estudiante con motivos extrínsecos no podría también llegar a ser un buen estudiante de pedagogía y, en el futuro, un buen profesor?; o frente a los motivos altruistas, ¿por qué necesariamente este tipo de motivos debe predominar? ¿acaso un estudiante no puede ser competente profesionalmente aunque sus motivos altruistas no son tan altos?.

De todas estas variables motivacionales vinculadas de una u otra manera a la motivación docente, existe un grupo de ellas que concentra el consenso sobre las características motivacionales que debiera tener todo buen estudiante de pedagogía. Estas variables, que podemos llamar *fundamentales*, constituyen una condición necesaria, aunque no suficiente para ser un buen estudiante de pedagogía y permiten esperar un buen profesor en el futuro. Existen otras, que si bien no todos estarían de acuerdo con su carácter de fundamentales, sí se les reconoce un claro beneficio en la formación de futuros profesores. A este segundo grupo las hemos denominado *variables deseables*.

En este sentido, y para contrastar esta hipótesis, se realizó una indagación preliminar en la cual se consultó a ocho expertos en educación (todos doctores y vinculados a la formación de profesores), sobre cuáles de todas las variables motivacionales consideradas en el estudio serían fundamentales dentro de los estudios para ser profesor de primaria, y cuáles deberían ser consideradas más bien como variables deseables.

Como variables *fundamentales*, fueron identificadas cinco variables motivacionales: *motivación por ser profesor, motivación por la enseñanza, compromiso con las tareas académicas (engagement), curiosidad intelectual y finalmente, la expectativa de permanecer en el sistema escolar y ejercer la carrera de profesor*. Por su parte, como variables *complementarias* o deseables se identificaron las variables de *motivos altruistas*, tipos de motivos para persistir en la carrera (*motivación intrínseca, extrínseca y amotivación*), *Motivación por la lectura académica y Motivación por la formación profesional*.

1.2. Variables “fundamentales”

Motivación por ser profesor. Una de las maneras más tradicionales de abordar la motivación docente es aquella vinculada a la intensidad del deseo de llegar a ser profesor (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2014). Habitualmente, esto involucra el deseo de querer devenir docente, lo que se certifica a través de la obtención de un grado de nivel universitario o de un título profesional otorgado por una Escuela Normal, como es el caso en otros países. A pesar de que inicialmente esta variable podría considerarse como un requisito *sine qua non* entre los estudiantes de pedagogía, la evidencia empírica resalta el hecho de que muchos estudiantes que ingresan y finalizan la carrera de pedagogía no necesariamente desean ejercer como docentes de aula (Arredondo & Apablaza, 2013; Ministerio de Educación de Chile, 2011; Mizala, 2011). En este contexto, variadas son las razones que los hacen persistir en sus estudios: acceso a la universidad, mejoramiento de *status* social y económico, la manera de ser universitario cuando no se obtuvo el puntaje para postular a otra carrera deseada, entre otras (e.g. Avendaño Bravo & González Urrutia, 2012; García Garduño, 2007).

Motivación por la enseñanza. Una segunda variable motivacional identificada como fundamental durante la formación de futuros docentes, es que el estudiante esté motivado por enseñar. La profesión de maestro tiene como norte la mediación

del profesor para que sus alumnos puedan adquirir los conocimientos propios del currículum escolar (Cho & Shim, 2013; Richardson & Watt, 2014). Así, si se une el deseo de ser profesor con el gusto por enseñar, vamos por buen camino.

Compromiso con las tareas académicas (engagement). Sin embargo, no basta con las dos variables anteriores. El estudiante al que aspiramos y que queremos sea un buen profesor, debe comprometerse con su proceso formativo, destinar tiempo y esfuerzo por apropiarse de los contenidos formativos de su profesión. Sin esto, estamos en presencia de estudiantes que creen que basta con el deseo de ser profesor para considerarse un candidato apto para la docencia.

Curiosidad intelectual. Una cuarta variable motivacional, en la cual existiría consenso como variable fundamental de un futuro buen profesor, es importante por dos razones fundamentales. La primera, porque constituye una *disposición general del pensamiento* que puede animar al estudiante a profundizar en los contenidos propios de su formación profesional (Facione, 2000; González, 2006). La segunda, por el rol que le cabe al profesor como modelador del aprendizaje frente a sus estudiantes (Viau, 2009). En este sentido, el profesor es quizás el único modelo de aprendiz que sus alumnos tendrán. Si a él o a ella no le apasiona conocer, difícilmente podrá animar a sus estudiantes a hacerlo. De este modo, se quedará en el plano técnico, aplicando de manera estricta el protocolo didáctico para su materia y no logrará que sus estudiantes se motiven a apropiarse de manera profunda de dichos contenidos o habilidades.

Expectativa de permanecer en el sistema escolar. Junto con las variables anteriores, y dado que queremos formar profesionales que se desempeñen prioritariamente en el mundo escolar, una variable prospectiva en este caso, es la cantidad de tiempo que el estudiante espera desempeñarse en el sistema escolar.

1.3 Variables complementarias o deseables

Las variables explicitadas anteriormente no son las únicas que podrían ser consideradas a la hora de definir y caracterizar perfiles motivacionales en estudiantes de pedagogía. Aun cuando no exista consenso unánime respecto del carácter esencial de estas, son reconocidas como variables ampliamente deseables dentro del proceso formativo. Tradicionalmente ha habido una tendencia a asociar la profesión de maestro a los *motivos altruistas* (Roness, 2011; Roness & Smith, 2010). Sin embargo, si bien los motivos altruistas constituyen un constructo claramente deseable, no habría total consenso en que esta fuese una *variable sine qua non* en la descripción del buen estudiante de pedagogía. De hecho, muchos estudios sobre motivos para ser docente no la consideran (véase por ejemplo, Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2014) mientras que otros la consideran una variable fundamental (Jungert et al., 2014).

A la variable anterior, se suman aquellas relacionadas con los tipos de motivos (o razones) que los estudiantes tienen para mantenerse estudiando pedagogía. Esto podría ser explicado desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci

& Ryan, 2002, 2012; Ryan & Deci, 2017). Los motivos, más o menos autodeterminados, se sitúan en un continuo que va desde los más intrínsecos a los más extrínsecos, sumándose a ellos un estado de amotivación (Bruinsma & Jansen, 2010; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Distintas investigaciones han resaltado el hecho de que las personas se comprometen en actividades por una variedad de razones y que las razones intrínsecas tienen un impacto más positivo en los resultados posteriores, por ejemplo, en la participación, el logro y el rendimiento (Baldassarre & Mirolli, 2013; Vallerand & Bissonnette, 1992; Walker, Greene, & Mansell, 2006). Por tanto, los tipos de motivos subyacentes incidirían en el compromiso y éxito académico (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Hattie, 2009; Robbins et al., 2004).

Otra variable que nos permitiría complementar la caracterización motivacional de los estudiantes de pedagogía es la *motivación por la lectura académica*. En este sentido, leer textos de la disciplina es quizás la mediación más importante para adquirir conocimiento durante la formación universitaria (Muñoz, Valenzuela, Avendaño, & Núñez, 2016; Watkins & Coffey, 2004).

Esta variable es posible conceptualizarla desde el modelo de Expectativa y Valor (Barron & Hulleman, 2015; Rosenzweig & Wigfield, 2017; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009). Dicho modelo junto con ser uno de los principales marcos teóricos en la literatura motivacional contemporánea, permite visualizar caminos de intervención a partir de los componentes y subcomponentes del constructo (expectativa; valor de la tarea: utilidad, interés, importancia y costo). Así, esta variable como parte de la dimensión académica de la carrera, complementa la de curiosidad intelectual que hemos descrito arriba.

Finalmente, a nuestra selección de variables relacionadas con la motivación durante la formación profesional de los futuros profesores se agrega la motivación específica por *dominar los contenidos de la formación profesional docente* (Valenzuela et al., 2016). Conceptualizada también desde la teoría de Expectativa y Valor (Richardson & Watt, 2014; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield et al., 2009), la motivación por dominar estos contenidos depende tanto de la *expectativa* que la persona tiene de realizar de forma exitosa la tarea, como del *valor* que le asigna a la misma. En este sentido, de nada vale lo valiosa que sea la tarea (percepción) sin el sentimiento de competencia para realizarla. Del mismo modo, poco importa motivacionalmente que la persona se sienta capaz de aprovechar la formación universitaria si para él o ella la misma carece de valor.

De este modo, se configura un esquema que denota que todo estudiante que aspire a ser un buen profesor debiera contar con un conjunto de características que le permitan o faciliten llegar a ser un buen profesor. Estas características fundamentales serían: contar con una alta motivación por ser profesor, el deseo de enseñar a otros, un alto compromiso con su tarea formativa (*engagement*), una alta curiosidad intelectual, y finalmente, una alta expectativa de permanencia en el sistema educacional. El presente estudio se centra en estas variables que hemos identificado como *fundamentales*, a la vez incluye las variables que hemos

identificado como *deseables*, a saber: motivos altruistas, motivos extrínsecos, intrínsecos, amotivación, motivación por la formación pedagógica y motivación por la lectura académica.

Objetivo del estudio

El presente estudio tiene por objetivo identificar a través de un análisis de *cluster* la existencia de perfiles motivacionales en estudiantes de pedagogía a partir de variables motivacionales consideradas como “fundamentales” para la formación profesional y, complementariamente, caracterizar dichos perfiles a partir de un grupo de variables consideradas como “deseables” en un futuro profesor.

Esta identificación y caracterización de perfiles motivacionales, claramente no es una receta, pero sí puede constituir una estrategia de análisis que permita caracterizar motivacionalmente a los estudiantes de pedagogía, y tomando en cuenta las particularidades locales, ayudar a concebir estrategias que permitan potenciar las variables motivacionales consideradas fundamentales para la formación pedagógica.

2. Método

2.1 Participantes

En este estudio participaron 754 estudiantes de pedagogía básica (educación primaria) cursando primer ($n=215$), tercer ($n=252$) y quinto ($n=287$) año de la carrera de siete universidades chilenas estatales y privadas localizadas en seis regiones del país. Los participantes, mayoritariamente mujeres (84,3%), tenían una edad promedio de 22,76 años ($SD=4,19$) y un promedio de años en la carrera de 2,97 ($SD=1,56$).

Dado que los objetivos requerían de una muestra amplia y diversa (y no necesariamente representativa), se optó por una muestra que considerara cursos completos asegurando de esta manera la diversidad de los participantes tanto en universidades estatales y privadas de la capital de país y de regiones.

2.2 Instrumentos y medidas

En esta investigación se utilizaron las escalas usadas por Valenzuela y Cols., (2016) que se detallan a continuación. Cada una de estas escalas fue sometida a un análisis factorial confirmatorio (CFA) utilizando la versión 8.8 del software Lisrel (Joreskog & Sörbom, 2008). Todas las escalas mostraron un único factor e índices de ajuste adecuados (e.g., $RMSEA < .08$) (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Adicionalmente, cada escala evidenció altos niveles de confiabilidad tanto en el alfa de Cronbach (Koning & Franses, 2003; Streiner, 2003) como en el cálculo de confiabilidad compuesta (Peterson & Kim, 2013; Raykov, 1997a, 1997b). El detalle de las características psicométricas puede verse en la Tabla 1.

2.2.1 Variables motivacionales para construir los perfiles motivacionales

Motivación por ser profesor. Es una escala tipo Likert de tres ítems que indaga acerca de la intensidad de la motivación por obtener el título profesional de profesor, independientemente de las razones que el estudiante tenga para ello. Ejemplos de ítems de esta escala son: “*estoy orgulloso de haber elegido la carrera de pedagogía*” o “*mi gran anhelo es ser profesor*”.

Motivación por la enseñanza. Es una escala tipo Likert de cinco ítems que da cuenta de la intensidad del deseo de enseñar a otros. Un ejemplo de ítem es “*me encanta ayudar a otros a aprender*”.

Curiosidad intelectual. Es una escala tipo Likert de cuatro ítems que caracteriza el ser inquisitivo y el deseo por aprender. Un ejemplo de ítem es “*me encanta aprender nuevas cosas*”. Algunos ítems fueron inspirados en el trabajo de Facione (*Facione & Facione, 1992; González, 2006*).

Compromiso académico. Es una escala tipo Likert de tres ítems que indaga el compromiso con el aprendizaje durante la formación docente. Un ejemplo del ítem es: “*En mi estudio, dedico todo el tiempo necesario para alcanzar un dominio total del contenido*”.

Expectativas de permanencia en el sistema escolar. Pregunta que apunta a identificar la expectativa de permanencia en el sistema escolar ejerciendo como profesor. El ítem es el siguiente: “*Creo que trabajaré en el sistema escolar durante _____ años*”.

2.2.2. Variables motivacionales complementarias o deseables

Junto con las variables que sirvieron de base para la identificación de los perfiles motivacionales, se midieron otras, consideradas deseables dentro de la formación profesional de futuros profesores, pero sobre las cuales no existiría consenso en identificarlas como *conditio sine qua non* de la formación profesional. Estas variables permitirían complementar la caracterización motivacional de cada *cluster*.

Motivos altruistas. Variable motivacional relacionada con la profesión, que complementa las variables *motivación por ser profesor* y *motivación por la enseñanza*. Fue medida a través de una escala de tipo Likert (cuatro ítems) que da cuenta de la preocupación por el bienestar de los demás como un motivo para seguir una carrera docente. Un ejemplo de ítem es: “*La enseñanza me da la oportunidad de ayudar a quienes más lo necesitan*” (*Cf. Roness, 2011*).

Dentro de las variables relacionadas con los tipos de motivo para estudiar pedagogía se evaluaron *motivos intrínsecos*, *extrínsecos* y *amotivación*. Estos tipos de motivos se enmarcan dentro de la teoría de autodeterminación (*Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2017*). Las escalas utilizadas están inspiradas en el trabajo de Guay,

Morin, Litalien, Valois, y Vallerand (2014); Núñez, Martín-Albó, Navarro, y Grijalvo (2006); y Vallerand et al., (1989).

Motivación intrínseca. Escala tipo Likert de cinco ítems, que da cuenta de la motivación impulsada por recompensas internas. Ejemplo de ítem es: [estudio la pedagogía ...] "*por la satisfacción que siento a superar cada uno de mis objetivos personales*".

Motivación extrínseca. Escala tipo Likert de seis ítems, que indaga en la motivación impulsada por recompensas externas. Ejemplo de ítems es: [estudio la pedagogía ...] "*porque es una carrera donde siempre se necesitarán nuevos profesionales / donde no falta empleo*".

Amotivación. Escala tipo Likert de seis ítems referida a la falta de motivación para comprometerse con una actividad. Como ejemplo de ítem se incluye: "*verdaderamente tengo la impresión de perder el tiempo en esta carrera*".

Con el fin de complementar la caracterización motivacional de estos estudiantes, se añadieron tres variables suplementarias relacionadas con la motivación académica (apropiación o aprendizaje de los contenidos del campo disciplinar).

Motivación por la lectura académica. La motivación por la lectura académica es entendida como la motivación referida específicamente a la lectura de textos ligados a un campo disciplinario dado (e.g., psicología, literatura, etc.). Este tipo de motivación fue medida a través de la Escala de Motivación por la Lectura Académica, EMLA en su versión revisada (Muñoz et al., 2012; Muñoz et al., 2016). El EMLA-R es un escala compuesta de 21 ítems tipo Likert y construida a partir del modelo de *Expectativa* y *Valor* (Barron & Hulleman, 2015; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield et al., 2009). La escala contiene dos sub-escalas principales: la *expectativa* y el *valor* de la tarea. Por su parte, el valor de la tarea está constituida por cuatro dimensiones: *utilidad percibida*, *interés*, *importancia* y *costo*. Ejemplos de ítems son: "*A pesar de que algunos textos académicos son complejos, soy capaz de comprenderlos si me esfuerzo*" (expectativa) y "*Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan*" (utilidad).

Motivación por la formación profesional (MFP), Expectativa. Es una escala tipo Likert de cuatro ítems que mide el sentimiento de competencia para tener éxito en los estudios de pedagogía. Un ejemplo del ítem es: "*Me siento capaz de alcanzar los aprendizajes esperados para mi formación*".

Motivación para la formación profesional (MFP), Valor. Escala de tipo Likert de cinco ítems que mide el valor atribuido por la persona a adquirir los contenidos propios de la formación profesional docente. Un ejemplo del ítem es "*para mí es importante alcanzar un dominio total del contenido*".

Tabla 1
Características Psicométricas de las Escalas Motivacionales.

VARIABLES	Análisis Factorial Confirmatorio							Confiabilidad	
	Items	Chi ²	gl	Sig.	CFI	RMSEA	RMSEA CI	α	CR
Motivación por ser profesor	3	0	2	1.00	1	.000	PM	.820	.820
Motivación por la enseñanza	5	18.32	2	.002	.99	.059	(.032-.089)	.828	.850
Compromiso académico	4	1.52	2	.4673	1	.000	(0-.066)	.796	.802
Curiosidad intelectual	4	11.58	2	.003	1	.079	(.039-.13)	.690	.719
Motivación intrínseca	6	39.09	9	.000	.99	.066	(.046-.088)	.839	.840
Motivación extrínseca	5	14.09	5	.015	1	.049	(.020-.080)	.843	.832
Amotivación	4	.70	2	.706	1	.000	(0-.052)	.856	.892
Motivos altruistas	4	.22	2	.897	1	.000	(.0-.032)	.790	.799
MFP*	9	83.73	27	.000	.98	.052	(.040 -.065)	---	---
MFP: Valor	5							.878	.872
MFP: Expectativa	4							.724	.736
EMLA-R (Muñoz et al., 2016)	21	940.26	199	.000	.98	.065	(.061-.069)	---	---
EMLA Expectativa								.860	.866
EMLA Valor								.834	.835

*MFP= *Motivación por la formación profesional*

α = alfa de Cronbach; CR = *Confiabilidad Compuesta (Composite reliability)*; PM = *ajuste perfecto (Perfect match)*.

2.3. Procedimientos

Respetando las normas estadísticas y éticas que corresponden a este tipo de investigaciones, se garantizó la voluntariedad y confidencialidad a todos los

participantes antes de la toma de datos (López, Valenzuela, Nussbaum, & Tsai, 2015).

Los datos fueron recolectados a través de una batería con las distintas escalas en formato físico, de manera presencial y de manera colectiva, al principio o al final de clases regulares en la universidad en la cual los participantes cursaban sus carreras. Con el fin de asegurar la correcta toma de datos, el proceso de aplicación fue llevado a cabo por al menos uno de los investigadores principales. Los datos fueron recogidos durante el segundo semestre de 2015 (septiembre) para la etapa test y durante el primer semestre 2016 (mayo) para la etapa re-test. El tiempo total entre una y otra medición fue de 7 meses. La duración de cada etapa de toma de datos no superó los 30 minutos. Finalmente, en agradecimiento por su participación en el estudio, los participantes fueron recompensados con una entrada al cine.

2.3.1. Procedimientos analíticos

Para elaborar los perfiles motivacionales se realizó un análisis *cluster* utilizando la muestra total ($n=754$). Para una mejor interpretación de los resultados, se utilizaron los puntajes estandarizados de las cinco variables motivacionales seleccionadas para este efecto. Como método de conglomeración se utilizó el método de Ward en la perspectiva de minimizar la varianza dentro de cada grupo (De la Fuente Fernández, 2011).

La caracterización posterior de los *clusters* a partir de las variables complementarias de este estudio, se realizó a partir de un análisis de varianza (ANOVA). Para las comparaciones donde no existía homocedasticidad de la varianza se utilizó el análisis post-hoc de Games-Howell. Finalmente, se utilizaron pruebas de χ^2 para la comparación de variables categoriales.

3. Resultados

3.1. Análisis de *clusters*: Cuatro perfiles motivacionales en estudiantes de pedagogía

El análisis de *clusters*, realizado a partir de las variables: 1) motivación por ser profesor, 2) motivación por la enseñanza, 3) compromiso académico, 4) curiosidad intelectual y 5) expectativa de permanencia en el sistema escolar como profesor, arroja cuatro grupos claramente identificables y distintos entre sí (ver Tabla 2). A fin de favorecer la interpretación de los resultados, los análisis de *clusters* se realizaron sobre la base de las puntuaciones estandarizadas de cada variable ingresada, ya descrita. Así, la variable resultante (tipo de perfil motivacional) que da cuenta de la pertenencia de los estudiantes a alguno de los distintos perfiles motivacionales, es capaz de explicar más de la mitad (56,7%) de la variabilidad que se observa en las distintas variables a partir de la cual fue construida ($\lambda_{Wilks} = .081$, $F_{(15,2259)} = 203,798$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .567$). Los resultados de la MANOVA anterior apoyan la validez de los perfiles identificados.

Para efectos de la cualificación de las puntuaciones se optó como criterio el utilizar $\pm .33\sigma$ como criterio de corte para identificar puntajes altos, medios y bajos.

- a) *Perfil “sin vocación”*. Los estudiantes clasificados dentro de este conglomerado se caracterizan por puntuaciones descendidas en todas las variables evaluadas. En concreto, se observa una muy baja motivación por ser profesor (-1.75σ); así como por enseñar (-1.76σ). Asimismo, se observa bajo compromiso tanto con sus estudios (-1.08σ) como en la curiosidad intelectual que los estudiantes presentan a la hora de indagar más profundamente en los contenidos teóricos relacionados a sus estudios (-1.06σ). Finalmente, este grupo presenta una baja expectativa de perseverar en el sistema educacional como profesor (-0.84σ).
- b. *Perfil “motivacional ingenuo”*. Este grupo de estudiantes se caracteriza por querer ser profesor ($+0.30\sigma$), por su gusto de enseñar (0.35σ); y por sus altas expectativas de permanencia en el sistema escolar (0.70σ). Sin embargo, tanto su curiosidad intelectual (-0.55σ), como su compromiso con sus estudios o académico (-0.52σ) aparecen descendidos. Pareciera que este perfil se corresponde con un estudiante más bien ingenuo, el cual cree que para ser profesor bastaría con solo el gusto y la voluntad de querer enseñar, pero esto no involucraría un compromiso o esfuerzo ni personal ni académico en lo relacionado a su quehacer docente.
- d. *Perfil “vocación no escolar”*. Hemos llamado así a este perfil para aludir a una vocación de enseñanza fuera de la Escuela como institución. Este conglomerado está representado por estudiantes que se sitúan dentro de la media de sus pares tanto en su deseo de querer ser profesor (0.04σ) como en el compromiso con sus estudios (0.05σ). Asimismo, este grupo de estudiantes obtienen puntuaciones un poco más altas que la media tanto en motivación por la enseñanza (0.23σ), como en curiosidad intelectual (0.28σ). Sin embargo, lo que lo diferencia del grupo más alto o catalogado como “vocación escolar”, es una muy baja expectativa de permanencia en el sistema escolar (-1.03σ). Dicho de otro modo, este grupo de estudiantes quiere enseñar, pero no lo quiere hacer en la Escuela.
- e. *Perfil “vocación escolar”*. Este perfil se caracteriza por puntuaciones sobre la media en todas las variables evaluadas: motivación por ser profesor (0.43σ), compromiso académico (0.65σ), curiosidad intelectual (0.46σ) y expectativas de permanencia en el sistema (0.76σ). La única variable, aunque positiva, que tiene una media inferior a $.33$, es la *motivación por ser profesor* (0.27σ).

Tabla 2
Clusters a partir de variables motivacionales.

	Sin vocación	Motivacional ingenuo	Vocación escolar	NO Vocación escolar
Motivación por ser profesor	-1,75 ^a	0,30 ^c	0,04 ^b	0,43 ^c
motivación por la enseñanza	-1,76 ^a	0,35 ^b	0,23 ^b	0,27 ^b
Compromiso académico	-1,08 ^a	-0,52 ^b	0,05 ^c	0,65 ^d
Curiosidad intelectual	-1,06 ^a	-0,55 ^b	0,28 ^c	0,46 ^c
Expectativas de permanencia en sistema escolar	-0,84 ^b	0,70 ^c	-1,03 ^a	0,76 ^c
N	98	150	227	279
%	11.6	17,7	26.8	33,0

* Valores en desviaciones estándar. Clusters jerárquicos. Método Ward

a,b,c = Subconjuntos homogéneos, diferencias $p < .01$

3.2. Caracterización de los clusters

A nivel global, el número de estudiantes de las distintas generaciones se distribuyen proporcionalmente dentro de los diferentes clusters. Las excepciones están constituidas por los estudiantes de quinto identificados como “ingenuos” (sub-representados) y los estudiantes con “vocación no escolar” de primero y tercero (sobre representados).

En relación a los clusters mismos, mientras que dos de cada tres estudiantes son clasificados dentro de los cluster “vocación escolar” (37%) y “vocación no escolar” (30.11%), el tercio restante se distribuye en los clusters “motivacional ingenuo” (19.89%) y “sin vocación” (13%).

A su vez, no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a su participación dentro de los diferentes clusters ($\chi^2_{(3,N=750)} = 6.12, p = .102$). Sin embargo, cuando se analizan cada uno de los clusters, sí hay diferencias de participación por sexo. En este sentido, mientras que la participación de los varones en el cluster “sin vocación” se encuentra sobrerrepresentada, los mismos se encuentran significativamente sub-representados ($p < .05$) en el cluster “vocación escolar”. En el caso de las mujeres, se produce el fenómeno inverso. Ellas se encuentran sobrerrepresentadas en el cluster “vocación escolar” y sub-representadas en el cluster sin vocación ($p < .05$).

Respecto de la edad, no se observan diferencias significativas entre los clusters.

3.3. Características de variables motivacionales por clusters

Para caracterizar los distintos *clusters*, a partir de las variables motivacionales consideradas como fundamentales, se adicionó a la caracterización de los cuatro perfiles otras variables importantes a la hora de ejercer la carrera docente: *motivación extrínseca*, *motivación intrínseca*, *amotivación*, *motivación por la formación profesional en sus dimensiones valor y expectativa*, *motivación por la lectura académica en sus dimensiones valor y expectativa* y *motivos altruistas*. Se analizó el efecto de la variable perfil sobre el conjunto de variables motivacionales a través de un análisis multivariado de la varianza. Se utilizaron las variables motivacionales como variables dependientes y los *clusters* como factor fijo. Se optó por realizar los contrastes *post-hoc* utilizando el método de Games-Howell, método específico utilizado para minimizar el efecto de una posible falta de homogeneidad de la varianza. La MANOVA muestra un efecto significativo sobre el conjunto de variables motivacionales analizadas ($\lambda_{\text{Wilks}} = .592$, $F_{(24,2155)} = 17,772$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .160$). El análisis univariado muestra que solo la variable *motivación extrínseca* no es significativa ($F_{(3,750)} = 1,142$; $p = .331$). Todo el resto de las variables son significativas con $p < .001$. Los subconjuntos homogéneos son reportados en la Tabla 3 a través de los superíndices asociados a las respectivas medias.

Tabla 3
Descriptivas y subconjuntos homogéneos de variables motivacionales por clusters.

Cluster/ Variables Motivacionales	"Sin vocación"		"Motivacional ingenuos"		"Vocación NO escolar"		"Vocación escolar"		F _(3,750)	Eta ²
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
Motivación extrínseca	3.28 a	1.25	3.06 a	1.31	3.20 a	1.48	3.04 a	1.37	1.14	.005
Motivación intrínseca	3.96 a	1.06	4.28 ab	1.28	4.51 b	1.34	4.51 b	1.35	5.48***	.021
Amotivación	2.26 a	1.34	1.21 b	0.57	1.40 b	0.83	1.19 b	0.69	45.06***	.153
MFP: Valor	5.04 a	0.71	5.30 b	0.60	5.41 b	0.70	5.62 c	0.50	24.79***	.090
MFP Expectativa	5.20 a	0.68	5.54 b	0.42	5.58 b	0.47	5.72 c	0.31	33.66***	.119
EMLA Valor	4.24 a	0.83	4.60 b	0.67	4.87 c	0.70	5.19 d	0.57	58.22***	.189
EMLA Expectativa	4.65 a	0.85	4.87 b	0.64	5.11 c	0.70	5.31 d	0.55	29.92***	.107
Motivos altruistas	5.06 a	0.91	5.54 b	0.31	5.80 b	0.34	5.89 b	0.27	17.63***	.266
n=	98		150		227		279			

*** $p < .001$

Para efectos del análisis, las medias obtenidas por cada *cluster* en las diferentes variables son categorizadas de manera relativa como grupos bajo, medio, medio-alto y/o alto, esto en función de su pertenencia a los subconjuntos homogéneos resultantes.

3.3.1 Perfil: “Sin vocación”

Los estudiantes clasificados en este *cluster* se caracterizan en general por tener puntuaciones sistemáticamente descendidas en todas las variables. Estos estudiantes presentan puntuaciones más bajas y con diferencias significativas respecto a los otros *clusters* en las variables motivacionales: motivos altruistas, motivación por la formación profesional, motivación por la formación profesional y motivación por la lectura académica (en ambas dimensiones: *valor* y *expectativa*). Por otra parte, este grupo comparte bajas puntuaciones en los motivos intrínsecos junto con el *cluster* “motivacional ingenuo”. Además, en comparación con los otros *clusters*, presenta una puntuación significativamente más alta en amotivación.

3.3.2. Perfil: “Motivacional ingenuo”

Los estudiantes clasificados en este *cluster* se caracterizan por tener una alta motivación altruista y a la vez, una muy baja amotivación. En ambas variables los estudiantes de este *cluster* presentan diferencias significativas respecto de aquellos categorizados en el *cluster* “sin vocación”. A su vez, el *cluster* motivacional ingenuo comparte con el *cluster* “vocación no escolar” una condición intermedia en relación a la variable motivación por la formación profesional tanto en valor como en expectativa. Respecto de la misma variable, ambos *clusters* son característicamente distintos de los *clusters* “sin vocación”, que puntúa bajo, y del *cluster* “vocación escolar”, que puntúa alto. De manera análoga, en la motivación por la lectura académica (valor y expectativa), la media de este *cluster*, aunque significativamente mayor a la de los “sin vocación” es significativamente inferior a los otros dos *clusters*. Finalmente, los “ingenuos” no se distinguen estadísticamente en motivos intrínsecos y extrínsecos de los otros *clusters*.

3.3.3. Perfil: “Vocación NO escolar”

Los estudiantes clasificados en el *cluster* “vocación NO escolar” son parte del grupo alto de motivos altruistas y motivos intrínsecos para estudiar pedagogía y son parte del grupo bajo de amotivación. A su vez, se distinguen del *cluster* “sin vocación” en todas estas variables, salvo en motivos altruistas donde se diferencia de perfil sin vocación. Al igual que el *cluster* “motivacional ingenuo” el *cluster* “vocación no escolar” pertenece al grupo intermedio de motivación por la formación profesional tanto en valor como en expectativa. Asimismo, presenta una media más alta en relación al *cluster* “sin vocación” pero una inferior al *cluster* “Vocación escolar” en dicha variable. El *cluster* “vocación no escolar” se sitúa en una posición media-alta en la variable motivación por la lectura académica tanto en valor como en expectativa siendo solo aventajado por el *cluster* “vocación escolar”. Finalmente, los estudiantes que pertenecen a este *cluster* no presentan diferencias significativas

con los estudiantes con “vocación escolar” en su alta motivación intrínseca y su baja amotivación.

3.3.4. Perfil: “Vocación escolar”

El *cluster* “vocación escolar” es clasificado como grupo alto en relación a las variables motivos altruistas, motivación intrínseca y como grupo bajo, en amotivación. Asimismo, evidencia una puntuación significativamente más alta que el resto de los *clusters* en la motivación por la formación profesional y motivación por la lectura académica esto tanto en las escalas valor como expectativa de ambas variables.

4. Discusión

El poder distinguir estos perfiles motivacionales en estudiantes de pedagogía contribuye a profundizar los esfuerzos de caracterización motivacional de los futuros profesores. Los pocos estudios en esta línea consideran variables relacionadas con la teoría de la autodeterminación (Aguilar-Rivera, 2016) o en función de la combinatoria de tipos de metas (Valle Arias et al., 2010). En la mayoría de estos estudios el objetivo es poder predecir, por ejemplo, otras variables motivacionales y de logro. Sin embargo, pese a su valor predictivo, como por ejemplo en el caso del trabajo de Valle Arias y colaboradores, no se consideran otros aspectos motivacionales relevantes para caracterizar y comprender la complejidad del perfil deseable en los estudios de pedagogía, así como tampoco se observan perfiles distinguibles sobre los cuales sea posible algún nivel de intervención por parte de la institución formadora.

Por lo anterior, la caracterización motivacional fruto de este estudio, realiza una doble contribución. Permite a las instituciones formadoras de profesores tomar conciencia de que no todos sus estudiantes poseen un mismo perfil motivacional. En este sentido, esta clasificación puede contribuir a fortalecer variables motivacionales de manera pertinente, tomando en consideración los distintos perfiles identificados. Junto a lo anterior, permite pensar criterios de orientación y selección para quienes quieren ingresar a esta carrera.

En la perspectiva del apoyo motivacional, esta clasificación permite diagnosticar y sincerar los distintos tipos de estudiantes que se forman para ser profesor y ayudarlos de manera diferenciada. Así, estos resultados pueden ser la oportunidad para orientar a los estudiantes “*sin vocación*” hacia carreras en donde puedan desarrollar sus talentos más plenamente, evitando de paso las desventajas que puede tener contar con profesores en el sistema educativo que no deseen realmente enseñar, que no tienen ni curiosidad intelectual ni compromiso con su formación y que tampoco quieren permanecer en la Escuela y que, sin embargo, continúan en el sistema escolar.

Frente a los estudiantes “*ingenuos*”, las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de generar estrategias vinculadas a la exigencia académica que muestren de forma palmaria que no basta con un sentimiento de adhesión a la profesión, el mero gusto por enseñar o “querer a los niños” (Abramowski, 2010). Para ser profesor hay que comprometerse con el estudio y aprovechar las oportunidades de formación que brinda la institución formadora. Esto que podría parecer obvio, no lo es tanto.

Frente a los estudiantes con “*vocación no escolar*”, es decir, estudiantes que sí quieren ser profesores y enseñar, y que se comprometen con su estudio, nos corresponde ofrecer una perspectiva crítica y de cambio, mostrándoles el aporte que ellos pueden realizar para mejorar esa Escuela que los aleja de su vocación (Gaete & Ayala, 2015; Gaete Silva, Castro Navarrete, Pino Conejeros, & Mansilla Devia, 2017; Mizala, 2011).

Finalmente, la identificación de estudiantes con “*vocación escolar*” da cuenta de un perfil motivacional deseado para los estudiantes de pedagogía. Este es un perfil que debiera ser promovido y cuidado. La promoción de un perfil como este, no solo puede darse al interior de la formación universitaria, sino que también antes de ingresar a la Carrera. Sería deseable que los estudiantes de secundaria tuviesen como horizonte el que ser profesor primario implica un compromiso motivacional que va más allá del mero interés por la carrera, es decir, que implica también un compromiso académico con la formación. Por otra parte, es precisamente este grupo de estudiantes a quienes hay que apoyar para evitar que se desmotiven. La generación de dispositivos que los desafíen a aprovechar su potencial motivacional para ser excelentes profesionales, es una pista interesante para cuidar, precisamente, al grupo más expuesto a procesos de desmotivación (Valenzuela et al., 2016).

Nos hubiese gustado poder dar sugerencias más concretas especialmente sobre estrategias para evitar la desmotivación. Desafortunadamente, ello debe hacerse de cara a las variables que en cada caso se ven deterioradas. No obstante lo anterior, resultados preliminares de nuestro equipo (Valenzuela et al., 2017), muestran que los cambios motivacionales más significativos están relacionados con las expectativas de permanencia en el sistema escolar y con el componente valor de las variables motivación por la lectura académica y motivación por la formación profesional y, finalmente con la curiosidad intelectual.

Así, estas sugerencias generales, especialmente referidas a la desmotivación, tienen que ser consideradas tomando en cuenta la variable específica que tienden a decaer, y el contexto en el cual este cambio motivacional ocurre.

Por otra parte, en la perspectiva de la orientación y selección de los futuros estudiantes de pedagogía, estos perfiles pueden ayudar a reflexionar tanto a los candidatos como a las instituciones de educación superior respecto del futuro estudiante al cual se aspira. A su vez, esta podría constituir una herramienta de

juicio para aquellos candidatos sin vocación pedagógica que les invite a elegir otros espacios académicos acorde a sus verdaderos intereses.

Si bien es posible que en realidades distintas a la chilena el perfil motivacional de los estudiantes de pedagogía adquiera una configuración diferente, estos resultados son un primer esfuerzo de caracterización motivacional de los futuros docentes. Esta aproximación a partir del análisis de *clusters* y de una serie de variables motivacionales relevantes, puede ser una forma de aproximarse que puede ayudar a comprender, de manera más fina la realidad motivacional de los estudiantes de Magisterio.

A partir de esta caracterización sería posible buscar mejores maneras de apoyar el proceso motivacional de los estudiantes y de evitar su desmotivación, atendiendo a las necesidades de cada perfil. De igual manera, permitiría a las instituciones tomar decisiones que vayan en apoyo de la dinámica motivacional de los futuros profesores, especialmente en los aspectos más directamente vinculados con la dimensión académica, esto es, respecto a la motivación por leer textos de la disciplina como mediación del aprendizaje y el compromiso con su formación profesional que puede ayudar al estudiante a sobrepasar el mínimo exigido y a convertirse en un mejor docente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*: Paidós Buenos Aires.
- Aguilar-Rivera, M. D. C. (2016). Perfil Motivacional de un grupo de estudiantes universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 93-106. Recuperado de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/20/106>
doi:10.21703/rexe.201628931065
- Arredondo, P., & Apablaza, E. (2013). *Trayectorias y Percepciones de estudiantes sin motivación por la docencia que persisten en sus estudios de formación inicial*. (unpublished thesis), Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica.
- Avenidaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33. Recuperado de: www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art02.pdf. doi:10.4067/S0718-07052012000200002
- Baldassarre, G., & Mirolli, M. (2013). Intrinsicly Motivated Learning Systems: An Overview. *Intrinsicly Motivated Learning in Natural and Artificial Systems* (pp. 1-14). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-32375-1_1

- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 261-271): Elsevier.
- Bilbao, N. G., & Fraile, C. L. (2015). ¿ Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 331-342. Recuperado de: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/80/135> doi:10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. doi:10.1080/02619760903512927
- Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 262-278. doi:10.1080/02619768.2013.845162
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980-1080. doi:10.1037/a0035661
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi:10.1016/j.tate.2012.12.003
- De la Fuente Fernández, S. (2011). *Análisis conglomerados*. Madrid: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://tinyurl.com/conglomerados>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. Recuperado de: https://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2254/1698 doi:10.22329/il.v20i1.2254
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press. Recuperado de: <http://tinyurl.com/facione92>.

- Gaete, A., & Ayala, C. (2015). Enseñanza básica en Chile: las escuelas que queremos. *Calidad en la educación*, 17-59. Recuperado de: http://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo1176.pdf
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, L., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/index.php/EPED/article/view/562>
- García Garduño, 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*, 12(35), 1153-1177. Recuperado de: www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35C.pdf
- García Garduño, J. M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(1), 95-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883005>
- González, J. H. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la educación superior, el proyecto educativo de la Universidad Icesi* Recuperado de: http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/1024
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P., & Vallerand, R. (2014). Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 51-82. doi:10.1080/00220973.2013.876231
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Joreskog, K., & Sörbom, D. (2008). LISREL 8.8 for Windows [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185. Recuperado de: <http://tinyurl.com/jungert2014> doi:10.1080/02607476.2013.869971
- Koning, A., & Franses, P. H. (2003). Confidence Intervals for Cronbach's Coefficient Alpha Values. *ERIM Report Series Reference No. ERS-2003-041-MKT*. Recuperado de SSRN: <https://ssrn.com/abstract=423658>
- López, X., Valenzuela, J., Nussbaum, M., & Tsai, C.-C. (2015). Some Recommendations for the Reporting of Quantitative Studies. *Computers & Education*, 91, 106-110. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515001463> doi:10.1016/j.compedu.2015.09.010

- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Base de Datos Prueba INICIA 2010*. Recuperado de: <http://datos.mineduc.cl/datasets/171840/base-de-datos-evaluacion-inicia-2011/>
- Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción de la carrera de pedagogía. Proyecto FONIDE NF511059 Santiago: Mineduc. Recuperado de: <http://tinyurl.com/mizala2011>.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. Recuperado de: <http://tinyurl.com/munoz2012>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.941/PDF_1 doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Núñez, J. L., Martín-Albó, J., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>
- Peterson, R. A., & Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194-198. doi:10.1037/a0030767
- Raykov, T. (1997a). Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184. doi:10.1177/01466216970212006
- Raykov, T. (1997b). Scale Reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, and Violations of Essential Tau-Equivalence with Fixed Congeneric Components. *Multivariate Behavioral Research*, 32(4), 329-353. doi:10.1207/s15327906mbr3204_2
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation* (pp. 3-19). Ney York: Routledge.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. Recuperado de: www.mrmont.com/teachers/self-Predictorsofsuccess2.pdf doi:10.1037/0033-2909.130.2.261

- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638. doi:10.1016/j.tate.2010.10.016
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. Recuperado de: <http://tinyurl.com/roness2010>
- Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary educational psychology*, 48, 133-148. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.09.002
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43, 31-48. Recuperado de: <http://tinyurl.com/said-hung2017>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. Recuperado de: <http://tinyurl.com/Schreiber2006> doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. Recuperado de: <http://tinyurl.com/strainer2003> doi:10.1207/S15327752JPA8001_18
- Valenzuela, J., Devos, C., Frenay, M., Muñoz, C., Precht, A., & Marfull-Jensen, M. (2016). Motivaciones y compromiso académico en estudiantes de pedagogía (Documento de trabajo Fondecyt 1150533). Viña del Mar: Centro de Estudios Avanzados, UPLA - FONDECYT.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Marfull-Jensen, M., Precht Gandarillas, A., Devos, C., Frenay, M., & Oliva, M. A. (2017). *Changes in pre-service teacher motivation: what motivational variables change and when?* Manuscript submitted for publication.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Gonzalez Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. Recuperado de: <http://tinyurl.com/valleetal2010>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. Recuperado de: <http://tinyurl.com/vallerand89>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* Bruxelles: De Boeck.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. Recuperado de: <http://tinyurl.com/walkergreen2006> doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118. doi:10.1037/0022-0663.96.1.110110
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 16 A, pp. 35-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-75). London: Routledge.