

2025, Vol. 12, No. 1.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11182>

Inventario Motivacional para la Formación Docente: Aporte a la caracterización motivacional de profesorado en formación

Motivational Inventory for Teacher Training: Contribution to the motivational characterization of pre-service teachers

Jorge Valenzuela ^{1,2}  <https://orcid.org/0000-0002-9558-2642>

Carla Muñoz ^{2,3}  <https://orcid.org/0000-0001-5968-6076>

Andrea Precht-Gandarillas ¹  <https://orcid.org/0000-0002-2435-5565>

Jorge Miranda-Ossandón ⁴  <https://orcid.org/0000-0003-3346-0866>

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule: <http://www.ucm.cl/>
Talca – Chile

² Millennium Nucleus for the Science of Learning (MinSoL): <http://www.minsol.cl/> Talca – Chile

³ Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule: <http://www.ucm.cl/> Talca – Chile

⁴ Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco: <https://www.uct.cl/> Temuco – Chile

Resumen

El presente estudio da cuenta de las principales características psicométricas del Inventory Motivacional para la Formación Docente (IMFD), instrumento que permite caracterizar el perfil de ingreso a pedagogía en términos motivacionales. Este instrumento posibilita, a la vez, el seguimiento posterior del alumnado en este conjunto de variables. La validación se realizó en una muestra de estudiantes de magisterio ($n = 764$) de ambos sexos pertenecientes a siete universidades de cinco regiones de Chile. La validez del instrumento fue corroborada a través de análisis factorial confirmatorio, mientras que la confiabilidad se verificó tanto a través del cálculo de confiabilidad compuesta, como de alfa de Cronbach. Los resultados muestran buenos índices psicométricos tanto en la validez como en la confiabilidad de las distintas escalas. Finalmente, se discute la utilidad de contar con un instrumento de este tipo como contribución al perfil de ingreso y del seguimiento motivacional del profesorado en formación.

Palabras clave: inventario; motivación; profesorado en formación; propiedades psicométricas; análisis factorial

Abstract

The present study shows the main psychometric characteristics of an inventory that allows for characterizing a set of motivational variables during pedagogical training. This inventory provides valid and reliable measures in a series of relevant variables when characterizing the enrollment profile in teacher programs and their subsequent evolution. The validation was carried out in a sample of preservice teachers of both sexes ($n = 764$) from seven public and private universities in five regions of Chile. The validity analysis of the instrument was carried out through confirmatory factor analysis, while the reliability analysis was carried out through composite reliability and Cronbach's alpha. The results show a good psychometrics index in terms of both the validity and reliability of the different scales. Finally, we discuss the usefulness of having an instrument of this type as a contribution to preservice teachers' entry profile and motivational follow-up.

Keywords: inventory; motivation; pre-service teachers; psychometric properties; factor analysis

Las variables motivacionales son clave tanto en el proceso de aprendizaje como en la persistencia en los estudios (Hattie, 2023; Howard et al., 2021). En la formación postsecundaria, considerar este tipo de variables psicológicas desde el inicio de la carrera es fundamental para acompañar de manera más efectiva el proceso formativo de nuevos profesionales. Este desafío resulta aún más gravitante cuando se trata de profesiones con alto impacto social, como es el caso del profesorado.

Si bien no existe una motivación docente como constructo único y unitario (Han y Yin, 2016), la evidencia nos muestra que eso que podemos llamar “motivación por ser profesor/a” sería más bien un conjunto de variables que, de manera más o menos independiente, aportan información relevante para este fenómeno. Este trabajo propone una serie de variables que podrían ser útiles para mirar el fenómeno de la motivación por ser docente en la forma de un inventario, por medio del cual es posible realizar un seguimiento motivacional y tomar decisiones sobre la formación de futuros/as docentes.

En su ingreso a las instituciones de educación superior (IES), los perfiles de ingreso (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Torres-Zapata et al., 2019) funcionan como un punto de partida para la caracterización de los estudiantes. El perfil de ingreso es entendido como el resultado de un diagnóstico respecto del nivel de desarrollo de habilidades académicas, procesos afectivos, funciones cognitivas y conocimientos básicos disciplinares con que ingresan los estudiantes a las IES. (Garay Aguilar et al., 2017). Sin embargo, en Chile, no existe la exigencia de un perfil de ingreso explícito por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (Casanova et al., 2005), lo que deja un amplio margen a las IES.

En este sentido, en la medida en que se logren identificar las características y atributos de los estudiantes que ingresan a la universidad, será posible ajustar los procesos y mecanismos de apoyo para responder a los estudiantes (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017). Desde la perspectiva curricular, el análisis de los perfiles de ingreso permite ajustarse a la definición de una oferta de itinerarios pertinentes y adecuados a los sujetos que son incorporados cada año al sistema universitario. La viabilidad de los cambios curriculares propuestos depende, entre otros factores, de lo acertado o no del diagnóstico inicial expresado en los perfiles de ingreso (Gemici et al., 2014).

En el actual escenario de masificación en el ingreso a la Educación Superior, sostenemos que es necesario incluir aspectos de carácter motivacional, que permitan un análisis más comprensivo del perfil con que ingresan los nuevos estudiantes. Esto es especialmente importante en el caso de los estudiantes que optan por formarse como futuros/as docentes (Franz et al., 2024). Las características de estos estudiantes inciden no solo en su persistencia en la carrera, sino que en la calidad de la

formación que adquieren (Thommen et al., 2021). Esto último es de una importancia capital dada la relevancia social del rol que ejercen y del efecto de su desempeño sobre los educandos. Así, en la formación inicial de docentes este perfil de ingreso debería incluir también un análisis de los aspectos motivacionales. El inventario que reportamos a continuación tiene por fin dar respuesta a esta necesidad.

Motivación y variables motivacionales

La motivación es una variable ampliamente aceptada como un determinante del desempeño en general (Hattie, 2023), y en el caso de la formación del profesorado, de la adquisición de competencias necesarias para ejercer de manera exitosa en el plano profesional (Arifin, 2014; Tang et al., 2020). No obstante, dar cuenta de la motivación del ingresante a Pedagogía no es tan sencillo como pudiera suponerse. Esto se debe, al menos, a cuatro razones:

En primer lugar, la existencia de muchas aproximaciones teóricas que operacionalizan de manera distinta la motivación (Cook y Artino, 2016; Hattie et al., 2020). Esto que en principio parece una dificultad, es también una oportunidad para profundizar en la comprensión de qué moviliza a una persona a realizar una tarea, una actividad o a activar sus recursos cognitivos para adquirir, en este caso, las competencias profesionales esperadas para un futuro profesor/a.

En segundo lugar, dar cuenta de la “motivación por ser profesor/a” aparece, a primera vista, como algo unitario y estable (Roness y Smith, 2010). Desafortunadamente, no lo es (Pekrun, 2021). Se constata que querer ser docente puede ser significado de distintas maneras. Por ejemplo, querer obtener el título de maestro (ver “job motivation” en Kelchtermans, 2017) o bien, querer desempeñarse enseñando a otros, o ambos (Valenzuela et al., 2018).

Una tercera razón que dificulta la definición del concepto de “motivación por ser profesor/a” está asociada tanto al desempeño profesional como a aspectos académicos que median la formación para llegar a ser docente (Lazarides y Schiefele, 2021). A diferencia de estudios en otros contextos, que tienden a homologar “motivación por ser profesor/a” a los “tipos de motivos” para obtener esta certificación (e.g., Richter et al., 2021; Roness, 2011; Roness y Smith, 2010), asumimos que cuando hablamos de motivación por ser docente, implica algo más que obtener la certificación. Ello presupone, entre otros, la voluntad de querer formarse para ser un buen docente. En este sentido, junto con el deseo de llegar a ser maestro/a o el gusto por enseñar, hay una serie de variables motivacionales que están vinculadas al proceso de formación profesional. Por ejemplo, habría consenso en que sería deseable que el futuro profesorado esté *motivado por formarse profesionalmente. Esto es*, que no solo tenga interés en obtener el grado o que posea el gusto por enseñar, sino que además quiera adquirir

los conocimientos y competencias propias de su profesión (Autor et al., 2017). De igual manera, habría coincidencia de que un futuro maestro debiera estar motivado por la lectura académica (Muñoz et al., 2016; Vera, 2017) y evidenciar un *compromiso comportamental* con sus estudios (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014; Jungert et al., 2014).

Finalmente, una cuarta dificultad para tratar la motivación por ser profesor/a como un constructo unitario (Cf. Goller et al., 2019), es que cualquier instrumento, no solo es tributario del objetivo específico de su medida (lo que quiere medir), sino también del propósito subyacente. En otras palabras, no da lo mismo para qué medimos motivación: para clasificar; para predecir; para explicar. En este sentido, nuestro propósito es que esta caracterización de variables motivacionales permita, a partir de un seguimiento, tomar decisiones contribuyendo así a una mejor formación profesional del futuro profesorado.

Si bien existen instrumentos para evaluar motivación académica (e.g., Lagos et al., 2024; Vallerand et al., 1992) o escalas de compromiso académico multidimensionales (Sotomayor et al., 2021), estas herramientas son generales y no apuntan de manera específica a la *motivación por ser docente*. Del mismo modo, muchas de ellas apuntan fundamentalmente a identificar, desde la teoría de la autodeterminación, tipos de motivos respecto a los aspectos académicos (e.g., Bruno et al., 2020). Nuestro instrumento, se diferencia de otros, por medir la intensidad motivacional de ingresantes a pedagogía, con el fin de contribuir, desde la motivación y de manera focalizada, a identificar perfiles y monitorear el proceso motivacional de futuros/as docentes.

Variables motivacionales vinculadas al proceso formativo de futuros/as docentes

Las variables consideradas en esta aproximación apuntan a tres aspectos y son tributarias de perspectivas teóricas distintas (Anderman, 2020). Por lo anterior, esta escala no aborda el constructo de “motivación” en tanto constructo unitario, sino que da cuenta de “variables motivacionales” al servicio de comprender y, eventualmente, favorecer el proceso formativo de los futuros/as docentes.

Un primer grupo de variables motivacionales se agruparían dentro del marco de la Profesión docente. Dentro de ellas encontramos el interés o deseo de llegar a ser profesor/a (Moses et al., 2017; Suryani et al., 2016; Yoshida, 2016). Lo anterior, pudiese ser significado de distintas maneras, ya que la “motivación por ser profesor/a” puede ser entendida tanto como el deseo de obtener la certificación que acredite estudios profesionales (p. ej. para ser el primer profesional de la familia) así como el interés por cursar este programa de estudios para dedicar la vida al oficio de la docencia.

La evidencia muestra que, para muchos estudiantes, el estudio de esta carrera no se relaciona directamente con la expectativa del ejercicio profesional permanente en el sistema escolar (Bruinsma y Jansen, 2010) y que, en efecto, es un problema en diversos países el abandono del sistema escolar de profesores/as novatos (¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.). En esta perspectiva, y siempre dentro de este primer grupo, podemos identificar otra variable estructural históricamente vinculada a la profesión de maestro: *la motivación por enseñar* (Bas, 2022; Day, 2006). Esta variable, tradicionalmente vinculada con la profesión permite establecer una distinción entre la motivación por obtener un título profesional (Kelchtermans, 2017) y el motivo intrínseco de enseñar a otros.

Una tercera variable, íntimamente vinculada con la profesión, es la *expectativa* que tienen los estudiantes de permanecer en el ejercicio de la profesión tras finalizar sus estudios universitarios. Esta expectativa de ejercicio permanente de la profesión como docente en el sistema escolar (Kandaurova, 2023; Valenzuela et al., 2018) es una referencia importante para el sistema de formación docente, ya que su desafío no es solo captar a los mejores candidatos a la pedagogía, formarlos profesionalmente, sino, además, que ellos quieran permanecer en el sistema escolar (Díaz et al., 2021). En este contexto, distinguir estos aspectos de la motivación por la profesión docente posee una doble función: por una parte, caracterizar el estado motivacional del docente en formación, y por otro, el monitoreo y detección temprana de procesos desmotivadores de permanencia en el sistema escolar.

Junto con las variables motivacionales vinculadas directamente con la profesión, encontramos otras variables del estudiante que son relevantes para la calidad de su formación: a) el *compromiso académico* con los estudios (Fredricks et al., 2004; Jungert et al., 2014; Nguyen et al., 2018), b) la *motivación por formarse profesionalmente* (Valenzuela et al., 2018), y c) la *motivación por la lectura académica* (Muñoz y Valenzuela, 2020; Vansteelandt et al., 2022).

de lo anterior es la *motivación por formarse profesionalmente*, es decir sentirse movido a aprovechar las oportunidades de formación que el programa brinda o que pueden aparecer fuera del espacio formal de educación. En esta perspectiva, el modelo de *expectativa / valor* nos permite dar cuenta de esta variable, a partir del *sentimiento de competencia* del estudiante para aprovechar las oportunidades de formarse profesionalmente y del valor que estas actividades tengan para él o ella (Bergey y Ranellucci, 2021; Day, 2006; Lazarides y Schiefele, 2021). De alguna manera, esta variable permite dar cuenta de los factores motivacionales que estarían influyendo en una orientación motivacional hacia el aprendizaje y no solamente hacia el desempeño (Valenzuela et al., 2024).

Otra variable motivacional relevante es la *motivación por la lectura académica* (Griffin y Mindrila, 2024). Existe consenso de que la práctica sostenida de la lectura posee un efecto virtuoso, favoreciendo no solo la lectura fluida, sino el acceso al conocimiento y el enriquecimiento cognitivo

(Duff et al., 2015; Stanovich, 1986). En la tradición universitaria, el anhelo por formarse como docente está acompañado de la disposición para adquirir conocimientos disciplinares, los cuales en su mayoría son aprendidos a través de la lectura (Muñoz et al., 2016). Sin esta mediación, la adquisición de conocimientos, suponemos, puede ser mucho menos específica y menos rica. A ello se suma la evidencia sobre la relación entre la lectura personal del profesor o profesora y su práctica instruccional (McKool y and Gespass, 2009).

En síntesis, no basta con evaluar el grado de adhesión que suscita la profesión docente (motivación por ser profesor/a), es necesario considerar además una serie de otras variables motivacionales que predigan la disposición por adquirir competencias profesionales durante los años de formación.

En este contexto, este estudio tiene por objetivo presentar un instrumento válido y confiable que permita el seguimiento de variables motivacionales relevantes en la formación de futuros/as docentes. Dado este objetivo, se han omitido las variables referidas a los *motivos de acceso*. Esto, por una parte, porque pueden ser distintos a los motivos por los cuales se permanece en el programa y, por otra parte, porque el foco en este caso no es la atracción de futuros/as maestros/as, sino el apoyo a su proceso formativo *durante* el programa de formación pedagógica, a fin de asegurar candidatos con fuerte compromiso por ser profesor/a.

Método

Participantes

En este estudio no probabilístico participaron 745 estudiantes de Pedagogía Básica (primaria) que cursaban su etapa inicial ($n = 218$), intermedia ($n = 257$) y final de su carrera ($n = 289$). Los participantes pertenecían a 9 universidades chilenas, públicas y privadas con una media de edad de 22.73 años, ($SD = 4.17$). La distribución por sexo corresponde a un 84 % de mujeres. Este porcentaje de participantes de sexo femenino es similar al promedio nacional de estudiantes que cursan esta carrera, en el año 2023 = 83 % (Mifuturo.cl, 2024).

Instrumentos

El *Inventario Motivacional para la Formación Docente* (IMFD) considera la medición de *cinco variables motivacionales*, a saber, motivación por ser profesor/a, motivación por enseñar, compromiso académico, motivación por formarse profesionalmente; y la escala de motivación por la lectura académica. Estas escalas evalúan estos constructos motivacionales a través de escalas tipo Likert de 6

puntos. El detalle de los ítems puede consultarse en el [APÉNDICE](#) y las características psicométricas de validez y confiabilidad en el apartado de resultados.

Motivación por ser profesor/a (cuatro ítems), da cuenta de la intensidad de la motivación por obtener el título profesional de profesor/a, de manera independiente de las razones que el alumno tenga para ello.

Motivación por enseñar (cinco ítems), refiere a la intensidad del deseo de desempeñar la actividad de enseñar a otros.

Compromiso académico (cuatro ítems), indaga el compromiso personal con el aprendizaje de los contenidos educativos dentro del programa de formación docente.

Motivación por la formación profesional (MFP), esta variable refiere específicamente a la motivación por formarse profesionalmente como profesor/a, es decir, a aprovechar las oportunidades de formación profesional. Esta variable está compuesta por dos sub-escalas que dan cuenta de los componentes *Expectativa* (cuatro ítems); la cual mide el sentimiento de competencia para tener éxito en los estudios de pedagogía y *Valor* (cinco ítems), el cual mide el valor atribuido por la persona para apropiarse de los contenidos propios de la formación profesional docente.

La *Motivación por la lectura académica* (21 ítems) fue medida a través de la Escala homónima (EMLA, en [Muñoz et al., 2012](#); [Muñoz y Valenzuela, 2020](#)). Esta escala consta de 21 ítems y fue desarrollada a partir del modelo de *expectativa y valor* ([Wigfield y Eccles, 2000, 2020](#)) y validada en población chilena. La escala contiene dos sub-escalas principales: la *expectativa* de realizar con éxito la tarea (cinco ítems) y el *valor* que se asigna a la tarea de leer textos académicos (16 ítems). Consistente con la teoría *expectancy/value*, el *valor de la tarea* se estructura en cuatro dimensiones, cada una de ellas con cuatro ítems: *utilidad* percibida, *interés*, *importancia* y el *costo* que se está dispuesto a asumir para la realización de esta tarea.

Las escalas fueron creadas por nuestro equipo en el marco de un proyecto mayor e incorporan, adicionalmente, la Escala de motivación por la lectura académica (EMLA), también de nuestra autoría, pero elaborada y validada con anterioridad. Todas las escalas fueron sometidas a evaluación de jueces expertos y piloteadas con informantes experienciales antes de ser sometidas a validación estadística. Nuestra opción ha sido no restringirnos a una teoría en particular para dar cuenta de los diferentes constructos que recoge este inventario ([Anderman, 2020](#); [Hattie et al., 2020](#)). Mientras las escalas de “Motivación por ser profesor/a” o “Motivación por enseñar” se estructuran desde los conceptos de “motivación autónoma” y “motivación identificada” propuestas por la teoría de autodeterminación ([Guay, 2021](#); [Ryan y Deci, 2023](#); [Ryan y Deci, 2020](#)), en la “Escala de compromiso académico” subyace la conceptualización del compromiso comportamental como implicación en el aprendizaje ([Fredricks](#)

et al., 2004). Por su parte, las escalas de “Motivación por formarse profesionalmente” y de “Motivación por la lectura académica” están basadas en la teoría de expectativa/valor (Tang et al., 2022; Wigfield y Eccles, 2000, 2020).

De manera complementaria y consistente con el marco teórico presentado, se agrega una pregunta por las *expectativas de permanencia en el sistema escolar*. A través de esta pregunta, se pide al estudiante que estime en años su eventual permanencia en el sistema escolar: “*Creo que trabajaré en el sistema escolar durante _____ años*”.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó de manera presencial y colectiva, con cuestionarios impresos, en las distintas universidades de la muestra. Se invitó a estudiantes que se preparan para ser profesores/as de educación primaria en cualquier etapa de formación y debían tener más de 18 años, edad legal para consentir en Chile. No hubo criterios de exclusión extra, salvo la negativa a participar. El tiempo medio de respuesta del instrumento fue de 15 minutos y sólo 3 personas del total desistieron de participar. A manera de retribución, se obsequió una entrada al cine a cada participante. El proyecto contó con la aprobación del Comité de ética de la institución patrocinante (Acta 0022017) y consideró tanto la autorización de autoridades respectivas, así como la firma de consentimientos informados de todos y cada uno de los participantes.

Análisis de datos

Para analizar la validez de constructo se realizaron análisis factoriales confirmatorios para cada una de las escalas y, posteriormente, se evaluó el ajuste de los datos para el conjunto de escalas. Se utilizaron los índices de ajuste χ^2 , Índice de Tucker-Lewis (TLI), Índice de ajuste comparativo (CFI), residual cuadrático medio estandarizado (SRMR) y Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) con sus respectivos intervalos de confianza. Los parámetros de cada uno de ellos se evaluaron a través de los criterios propuestos en la literatura (Hooper et al., 2008; Kenny, 2020) y a evaluación final siguiendo los criterios de Hu y Bentler (1999). Los análisis factoriales se realizaron con *lavaan* (Rosseel, 2012) en JASP (JASP Team, 2021) con método DWLS, estandarización completa y error estándar robusto. Por otro lado, se evaluó la confiabilidad de las escalas a través de alfa de Cronbach y confiabilidad compuesta.

Resultados

El análisis psicométrico de las distintas escalas que componen este inventario evidencia en todos los casos buenos índices de validez en el Análisis Factorial Confirmatorio y de confiabilidad (α de Cronbach y confiabilidad Compuesta (CR) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características psicométricas de escalas IMF

Variables	Ítems	χ^2	df	χ^2/gl	p	CFI	RMSEA [IC]	SRMR	α	ω
Motivación por ser profesor/a	4	0.20	2	0.10	.905	1	.00[00-.03]	.01	.70	.71
Motivación por enseñar	5	0.53	2	0.27	.991	1	.00[.00-.01]	.02	.83	.83
Compromiso académico	4	0.25	2	0.13	.881	1	.00[00-.04]	.01	.80	.80
MFP	10	21.67	26		.706	1	.00[.00 -.02]	.05	---	---
MFP: Expectativa	4								.84	.85
MFP: Valor	6								.92	.91
EMLA	21	178.98	184		.591	1	.00[.00-.02]	.04	---	---
EMLA Expectativa	5								.86	.87
EMLA Valor	(16)								.83	.84
Utilidad	4								.79	.78
Interés	4								.82	.79
Importancia	4								.89	.89
Costo	4								.77	.78

Nota: MFP = Motivación por la Formación Profesional; EMLA = Escala de Motivación por la Lectura Académica. Estimador Método DWLS, estandarización completa y estimación de error estándar robusto.

La validez para cada una de las escalas se estimó a partir de un análisis factorial confirmatorio (CFA). Los índices de ajuste entre el modelo teórico que subyace a cada escala son concordantes con la estructura factorial de los datos. Así, en todos los casos, se observan índices adecuados (RMSEA < .08; SRMR < .05; CFI > .98), confirmando la estructura factorial (Morata-Ramírez et al., 2015; Schreiber et al., 2006). Cabe constatar que no se correlacionaron errores entre ítems en ninguna de las escalas.

Por otra parte, pese a que se observa una tendencia a puntuar en la zona alta de las escalas, no se observa un efecto techo. Es decir, las puntuaciones promedio se diferencian estadísticamente del tope de la escala ($p < .001$).

Tras corroborar las propiedades psicométricas de cada escala se analizaron las relaciones entre ellas, constatando que, pese a que entre todas las variables hay relaciones significativas ($< .001$), destaca la alta relación entre las variables motivacionales vinculadas directamente a la profesión (motivación por ser profesor/a y por enseñar).

Considerando lo anterior, se realizó una refactorización de las distintas variables utilizadas (ver Tabla 2), y contra lo esperado, el análisis factorial exploratorio (AFE) sugirió una solución unifactorial.

Este AFE (Figura 1) utilizó método de máxima verosimilitud y rotación *oblimin* y mostró una estructura con un único factor (*Eigenvalue* = 2.82) que explica un 45.8 % de la varianza total.

Tabla 2

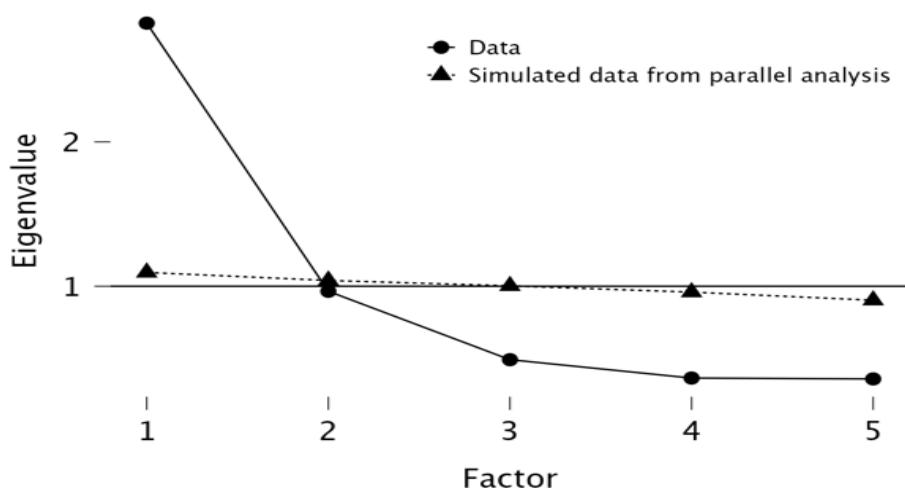
Correlaciones entre las distintas variables motivacionales

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. M. por ser profesor/a	5.54	0.73				
2. M. por Enseñar	5.77	0.42	.64***			
3. Compromiso Académico	4.97	0.66	.38***	.44***		
4. MFP	5.53	0.45	.34***	.43***	.59***	
5. EMLA	4.95	0.67	.31***	.40***	.63***	.510***

Nota: MFP = Motivación por la Formación Profesional; EMLA = Escala de Motivación por la Lectura Académica.
*** $p < .001$;

Figura 1

Gráfico de sedimentación AFE

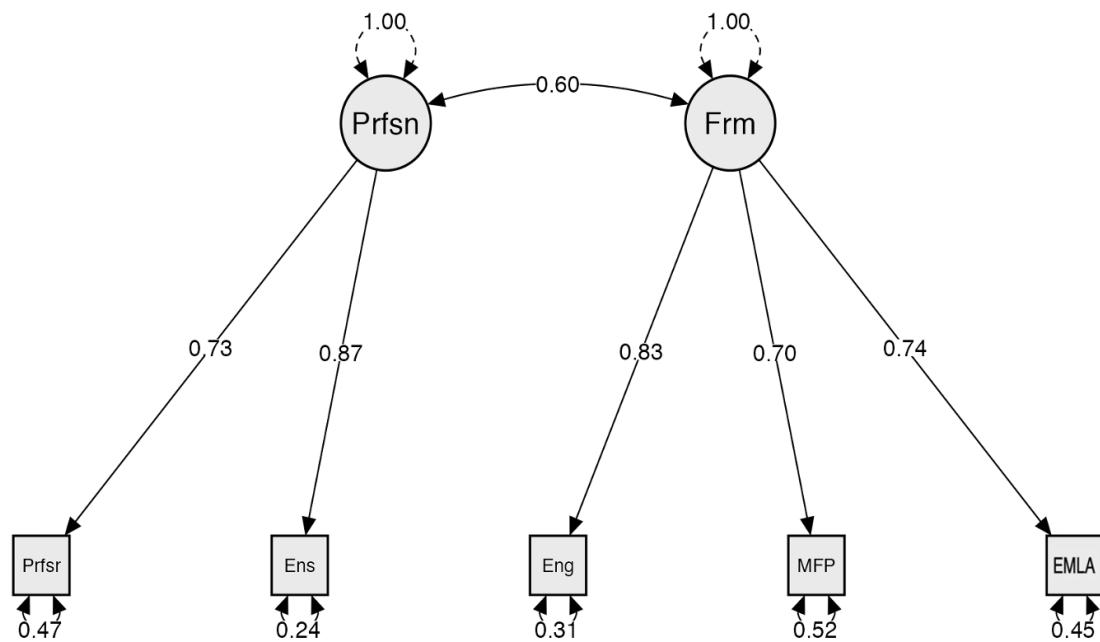


Pese a este AFE, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar tanto el modelo de un factor como el modelo bifactorial teóricamente esperado. Esta decisión se funda en que el AFE, por su naturaleza exploratoria, tiende a favorecer soluciones parsimoniosas y no restringe la estructura latente, por lo que puede ocultar subdimensiones correlacionadas si existe un factor dominante (Wiernik et al., 2015). Además, este análisis se basa en criterios como la varianza explicada total, que no necesariamente refleja una buena estructura conceptual ni un ajuste adecuado del modelo a los datos.

En primer lugar, se evaluó un modelo de factor único para posteriormente, contrastar estos resultados con el ajuste obtenido a partir de una estructura de dos factores que distinguiera en un primer factor las variables motivacionales vinculadas a la profesión y en un segundo factor, aquellas variables motivacionales vinculadas a la calidad de la formación pedagógica (cf. Figura 2).

Figura 2

Modelo de dos factores (profesión- formación)



Nota: Modelo de dos factores, parámetros estandarizados. Prfsn= profesión; Frm= Formación; Prfsr = Motivación por ser profesor/a; Ens = motivación por enseñar; Eng = Compromiso académico; MFP = motivación por la formación profesional; EMLA = Escala de Motivación por la Lectura Académica.

Los resultados mostraron que el modelo de un solo factor (1F) no muestra índices aceptables (ver Tabla 3). Por su parte, el modelo de dos factores (2F) organizado a partir de variables motivacionales vinculadas a la profesión (*motivación por ser profesor/a* y *motivación por enseñar*) y de variables motivacionales relevantes para la calidad de la formación (*Compromiso académico*, *Motivación por la formación profesional* y *motivación por la lectura académica*), sí evidenció índices de ajuste adecuados tanto en χ^2 , CFI, TLI, SMRS y RMSEA. Esto se ve reflejado también en un AIC menor en el caso del modelo de dos factores (ver Figura 2).

Tabla 3*Medidas de ajuste*

Modelo	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90 %		AVE F1	AVE F2
								Inferior	Superior		
1F	228	5	< .001	.83	.66	.08	.24	.21	.27	1	---
2F	1.86	4	.762	1	1	.01	.00	.00	.04	.59	.53

Finalmente, el modelo de dos factores fue evaluado en su invariancia por sexo ($2F_{\text{sexo}}$), y por etapa de formación ($2F_{\text{etapa}}$); obteniendo niveles satisfactorios de ajuste en invarianza métrica (ver Tabla 4). Cabe consignar que, en este análisis, dado que las variables evaluadas ya no son ordinales sino los promedios de los distintos ítems y, por tanto, variables continuas; se utilizó máxima verosimilitud como estimador.

Tabla 4*Medidas de pruebas de invariancia por sexo y etapa de formación*

	Invariancia	Ajuste del modelo						Test de invarianza		
		χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	ΔRMSEA	ΔSRMR
$2F_{\text{Sexo}}$	Configural	5.51	8	1.38	1.00	.00	.01	---	---	---
	Métrica	13.09	11	1.19	1.00	.02	.03	< .01	.02	< .03
	Escalar	18.82	14	1.34	1.00	.03	.03	< .01	< .015	< .03
	Estricta	48.40	19	2.55	0.98	.06	.04	.02	.03	< .03
$2F_{\text{Etapa}}$	Configural	9.08	12	0.76	1.00	.00	.02	---	---	---
	Métrica	16.51	18	0.92	1.00	0.00	0.03	< .01	< .015	< .03
	Escalar	48.37	24	2.02	0.98	0.06	0.04	.02	< .015	< .03
	Estricta	64.31	34	1.89	0.98	0.06	0.04	< .01	< .015	< .03

Nota: Se considera que hay invariancia si la diferencia (Δ) entre modelos consecutivos (e.g., configural vs. métrica) de los valores del CFI (ΔCFI) es ≤ 0.01 ; RMSEA (ΔRMSEA) es ≤ 0.015 , y SRMR (ΔSRMR) es ≤ 0.03 (Hu & Bentler, 1999).

Discusión

El objetivo de este artículo fue presentar las características psicométricas de un inventario motivacional para la formación de futuros/as profesores/as. El IMFDF corresponde a un conjunto de escalas que permiten, de manera válida y confiable, dar cuenta de variables motivacionales específicas deseables en el profesorado en formación.

Los resultados obtenidos en este estudio respaldan tanto la validez como la confiabilidad del instrumento, convirtiéndolo en una herramienta robusta para caracterizar el perfil motivacional de los

estudiantes que ingresan a la formación docente. Asimismo, permite realizar un seguimiento motivacional a lo largo de su trayectoria, contribuyendo así al apoyo de su persistencia en los estudios.

El IMF德 puede contribuir de distintas formas a la formación inicial docente. Por ejemplo, al caracterizar la motivación al ingreso, es posible monitorear su evolución, identificar áreas deficitarias y reforzar aquellas más desarrolladas. Investigaciones han mostrado, por ejemplo, un descenso en la motivación por la lectura en estudiantes de pedagogía, aunque este puede revertirse con intervenciones apropiadas (Muñoz y Valenzuela, 2020).

En segundo lugar, el IMF德 permite evaluar los cambios en la motivación de los estudiantes, lo cual es relevante dado que las razones para estudiar pedagogía son diversas (Alvariñas-Villaverde et al., 2022; **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**) y pueden variar en el tiempo (Kaçaniku et al., 2022; Tang et al., 2014). La literatura señala que estas transformaciones pueden observarse incluso desde el primer año de formación (Sinclair, 2008).

En tercer lugar, los datos obtenidos con el IMF德 pueden orientar políticas de atracción al Magisterio, poniendo énfasis en variables clave de carácter motivacional identificadas por la literatura como deseables para un/a buen/a profesor/a. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos como el chileno, donde los altos costos de formación y las tasas de deserción entre docentes jóvenes son preocupantes (Observatorio Formación Docente, 2024).

Un instrumento como el IMF德 permitiría diagnosticar y monitorear la motivación de los estudiantes a lo largo de su formación. Esta información podría complementar otros indicadores institucionales, como la progresión académica, contribuyendo a un acompañamiento más integral de los futuros docentes.

Adicionalmente, en este estudio hemos podido constatar que este inventario permite distinguir las variables motivacionales vinculadas con la elección profesional (ser profesor/a y enseñar) y aquellas vinculadas con el proceso formativo: el compromiso académico, la motivación por formarse profesionalmente y la motivación por la lectura académica. Esta constatación, invariante por sexo y por etapa de formación, nos anima, al menos en nuestro contexto, a no restringir la mirada motivacional a la elección profesional, sino que a mirar con atención las variables motivacionales vinculadas al proceso formativo.

Si bien el IMF德 no fue diseñado como herramienta de selección, sino más bien como una herramienta de seguimiento motivacional durante la formación, algunas de sus variables podrían ser útiles para orientar los procesos de selección no arbitrarios de futuros/as docentes, ya sea en *procesos complementarios* de selección (Cf. Egido, 2020; Pérez-Granados, 2014, 2015) o como aspectos a intencionar en las y los jóvenes que disciernen la posibilidad de formarse como profesores/as.

Además, dado que la motivación por ser profesor/a puede variar a lo largo del tiempo (Kelchtermans, 2017), identificar perfiles motivacionales (Valenzuela et al., 2018) o cambios motivacionales relevantes, permitiría incluso reorientar a los estudiantes hacia trayectorias profesionales más acordes con sus intereses.

El presente instrumento, por su naturaleza práctica no aborda todas las variables que podrían incidir en el proceso de formación profesional de los futuros docentes. Variables como la autorregulación, que se ha observado tiene poder explicativo sobre el desempeño docente y compromiso académico, podrían ser un complemento a estas variables personales del alumnado que se forma para ser docente.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) a través del Proyecto Fondecyt Regular 1150533.

Referencias

- ÁLVAREZ-PÉREZ, Pedro; & LÓPEZ-AGUILAR, David (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>
- ALVARIÑAS-VILLAVERDE, Myriam; DOMÍNGUEZ-ALONSO, José; PUMARES-LAVANDEIRA, Lucía; & PORTELA-PINO, Iago (2022). Initial motivations for choosing teaching as a career. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 842557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557>
- ANDERMAN, Eric M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- ARIFIN, H. Muhammad (2014). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p38>
- BAS, Gokhan (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2006043>
- BERGEY, Bradley; & RANELLUCCI, John (2021). Motivation profiles of urban preservice teachers: Relations to socialization, initial career perceptions, and demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 64, Article 101936. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101936>

- BRUINSMA, Marjon; & JANSEN, Ellen (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. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- BRUNO, Flavia; FERNÁNDEZ, Mercedes; & STOVER, Juliana (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-29. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- CASANOVA, Daniel; FERNÁNDEZ, Enrique; & MARÍN, Raúl (2005). Constrained between the profile of the applicant and the students of first year in 2005. Universidad católica de la Santísima Concepción. *Calidad de la Educación*, 23, 65-83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.288>
- COOK, David A; & ARTINO, Anthony R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- DÍAZ, Alessandra; LÓPEZ, Dany; SALAS, Macarena; & CARRASCO, Diego (2021). Movilidad de profesores chilenos: Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- DUFF, Dawna; TOMBLIN, J. Bruce; & CATTS, Hugh (2015). The Influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- EGIDO, Inmaculada (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: Políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- FOKKENS-BRUINSMA, Marjon; & CANRINUS, Esther T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>
- FRANZ, Sebastian; FACKLER, Sina; & PAETSCH, Jennifer (2024). Profiles of pre-service teachers' personality traits and cognitive abilities: Relations with graduation and teacher self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 638-657. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2114896>
- FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; & PARIS, Alison (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- GARAY AGUILAR, Mario; LEIVA URBINA, Paula; & SÁNCHEZ ZAMORANO, Natalia (2017). Re-evaluación del perfil de ingreso como instrumento de medición de competencias de lenguaje en estudiantes de pedagogía de la UMAG. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 16(31), 19-48. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1004>
- GEMICI, Sinan; LIM, Patrick; & KARMEL, Tom (2014). Can school characteristics influence university entrance scores? *Australian Economic Review*, 47(1), 86-99. <https://doi.org/10.1111/1467-8462.12057>
- GOLLER, Michael; URGIN, Jani; VÄHÄSANTANEN, Katja; FESTNER, Dagmar; & HARTEIS, Christian (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- GRIFFIN, Robert A.; & MINDRILA, Diana (2024). Teacher reading motivation: Factors and latent profiles. *Literacy Research and Instruction*, 63(1), 42-78. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153763>
- GUAY, Frédéric (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- HAN, Jiying; & YIN, Hongbiao (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), Article 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela; KOHOUTEK, Tomáš; MINAŘÍKOVÁ, Eva; JEŽEK, Stanislav; JANÁK, Tomáš; MAREŠ, Jan; & JANÁK, Miroslav (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275-291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- HATTIE, John (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- HATTIE, John; HODIS, Flaviu A.; & KANG, Sean H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- HOOPER, Daire; COUGHLAN, Joseph; & MULLEN, Michael (2008). Equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187>
- HOWARD, Joshua L.; BUREAU, Julien S.; GUAY, Frédéric; CHONG, Jane X. Y.; & RYAN, Richard M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory.

Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

HU, Li-tze; & BENTLER, Peter M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equations Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

JARPA-ARRIAGADA, Carmen Gloria; & RODRÍGUEZ-GARCÉS, Carlos (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>

JASP TEAM (2021). JASP (Version 0.16) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>

JAVORNIK KREČIČ, Marija; & IVANUŠ GRMEK, Milena (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274. <https://doi.org/10.1080/03055690500236449>

JUNGERT, Tomas; ALM, Fredrik; & THORNBERG, Robert (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. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>

KAÇANIKU, Fjolla; MADERBACHER, Irene; ERHARD, Franz; & SAQIPI, Blerim (2022). I want to become a teacher because...? Student-teachers change in attitudes of becoming teachers in Austria and Kosovo. *Education Research International*, 2022, Article 9355679. <https://doi.org/10.1155/2022/9355679>

KANDAUROVA, Anna (2023). Professional orientation of students of pedagogical universities: Problem statement. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University* (2), 69-84. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07>

KELCHTERMANS, Geert (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>

KENNY, David (2024, October 6). *Measuring Model Fit*. <https://davidakenny.net/cm/fit.htm>

LAGOS, Nelly; ROA, José; PALMA, Maritza; LÓPEZ, Carmen; & FERNÁNDEZ, Carmen (2024). Development and evaluation of a new instrument that measures motivation towards academic achievement (IMLA) in higher education. *Technium Social Sciences Journal*, 56(1), 75-88. <https://doi.org/10.47577/tssj.v56i1.10823>

LAZARIDES, Rebecca; & SCHIEFELE, Ulrich (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics: A

- multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 76, Article 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- MCKOOL, Sharon S.; & AND GESPASS, Suzanne (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- MIFUTURO.CL (2024). *Base Matricula 2023*. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/>
- MORATA-RAMÍREZ, Mª Ángeles; HOLGADO-TELLO, Francisco P.; BARBERO-GARCÍA, Isabel; & MENDEZ, Gonzalo (2015). Análisis factorial confirmatorio: Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- MOSES, Ikupa; BERRY, Amanda; SAAB, Nadira; & ADMIRAAL, Wilfried (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2017.1296562>
- MUÑOZ, Carla; FERREIRA, Schonemann; SÁNCHEZ, Pamela; SANTANDER, Sylvia; PÉREZ, Marcela; & VALENZUELA, Jorge (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/314>
- MUÑOZ, Carla; & VALENZUELA, Jorge (2020). Demotivation in academic reading during teacher training. *Journal of Research in Reading* 43(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12288>
- MUÑOZ, Carla; VALENZUELA, Jorge; AVENDAÑO, Carola; & NÚÑEZ, Claudia (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- NGUYEN, Tuan Dinh; CANNATA, Marisa; & MILLER, Jason (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>
- OBSERVATORIO FORMACIÓN DOCENTE (2024). *Informe OFD Nº 12: Abandono docente en el sistema educativo chileno 2015-2024*. CIAE, Universidad de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30183.76963>
- PEKRUN, Reinhard (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>

- PÉREZ-GRANADOS, Laura (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*(12), 109-132. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306/1510>
- PÉREZ-GRANADOS, Laura (2015). *La selectividad universitaria en España y Finlandia. Criterios, estrategias e instrumentos de selección de candidatos para la formación inicial de profesorado* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA - Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/10578>
- RICHTER, Eric; LAZARIDES, Rebecca; & RICHTER, Dirk (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102, Article 103322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- RONESS, Dag (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- RONESS, Dag; & SMITH, Kari (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- ROSSEEL, Yves (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1 - 36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- RYAN, Richard M; & DECI, Edward L. (2023). Self-Determination Theory. In Filomena MAGGINO (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6229-6235). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630
- RYAN, Richard M.; & DECI, Edward L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- SCHREIBER, James; NORA, Amaury; STAGE, Frances; BARLOW, Elizabeth; & KING, Jamie (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- SINCLAIR, Catherine (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- SOTOMAYOR, Belén; LARA, Laura; & SARACOSTTI, Mahia (2021). Adaptación y validación de instrumentos de medida del compromiso escolar y los factores contextuales en estudiantes de

- niveles iniciales de educación en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 177-190. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.14>
- STANOVICH, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://www.jstor.org/stable/747612>
- SURYANI, Anne; WATT, Helen; & RICHARDSON, Paul (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3(3), 179-203. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2016.077802>
- TANG, Sylvia; WONG, Angel; LI, Dora; & CHENG, May (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180>
- TANG, Sylvia Y. F. H., Cheng May M.; & AND CHENG, Annie Y. N. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, 66(4), 465-481. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.812061>
- TANG, Xin; LEE, Hye Rin; WAN, Sirui; GASPARD, Hanna; & SALMELA-ARO, Katariina (2022). Situating expectancies and subjective task values across grade levels, domains, and countries: A network approach. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221117168>
- THOMMEN, Désirée; SIEBER, Vanda; GROB, Urs; & PRAETORIUS, Anna-Katharina (2021). Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction*, 76, Article 101514. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101514>
- TORRES-ZAPATA, Ángel; ACUÑA-LARA, Juana; ACEVEDO-OLVERA, Gloria; & VILLANUEVA ECHAVARRÍA, José (2019). Caracterización del perfil de ingreso a la universidad. Consideraciones para la toma de decisiones. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.435>
- VALENZUELA, Jorge; MIRANDA, Jorge; MUÑOZ, Carla; PRECHT, Andrea; DEL VALLE, Milenko; & VERGAÑO-SALAZAR, J. G. (2024). Learning-oriented motivation: Examining the impact of teaching practices with motivational potential. *PLOS ONE*, 19(2), Article e0297877. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297877>
- VALENZUELA, Jorge; MUÑOZ, Carla; & MARFULL-JENSEN, Marisol (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 325-346. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9931>

- VALLERAND, Robert J.; PELLETIER, Luc G.; BLAIS, Marc R.; BRIERE, Nathalie M.; SENECAL, Caroline; & VALLIERES, Evelyne F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- VANSTEELANDT, Iris; MOL, Suzanne E.; & VAN KEER, Hilde (2022). Pre-service teachers' reader profiles: stability and change throughout teacher education. *Journal of Research in Reading* 45(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12378>
- VERA, Sergio (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*(7), 85-96. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446251130006/html/index.html>
- WIERNIK, Brenton M.; WILMOT, Michael P.; & KOSTAL, Jack W. (2015). How data analysis can dominate interpretations of dominant general factors. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(3), 438-445. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.60>
- WIGFIELD, Allan; & ECCLES, Jacquelynne S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- WIGFIELD, Allan; & ECCLES, Jacquelynne S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In Andrew J. ELLIOT (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 7, pp. 161-198). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- YOSHIDA, Hiroki (2016). A repeated cross-sectional study on Japanese pre-service teachers' motivation to become elementary and secondary school teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(6), 412-418. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.682>

Fecha de recepción: 3 de septiembre de 2024

Fecha de revisión: 17 de junio de 2025

Fecha de aceptación: 21 de junio de 2025

Fecha de publicación: 30 de junio de 2025

[SIGUE UN APÉNDICE]

APÉNDICE

Inventario Motivacional para la Formación Docente

Escala tipo Likert: 1= totalmente en desacuerdo – 6 = totalmente de acuerdo

MOTIVACIÓN POR SER PROFESOR/A

- | | |
|------------|---|
| Profesor 1 | Me siento orgulloso de haber elegido la profesión de profesor. |
| Profesor 2 | Mi mayor anhelo es ser profesor. |
| Profesor 3 | Me veo a futuro como un profesor feliz. |
| Profesor 4 | Si tuviera la oportunidad y el financiamiento optaría por otra profesión. |
-

MOTIVACIÓN POR ENSEÑAR

- | | |
|-------------|--|
| Enseñanza 1 | Me fascina ayudar a otros a aprender. |
| Enseñanza 2 | Soy realmente feliz cuando alguien aprende lo que le enseño. |
| Enseñanza 3 | Disfruto enseñando a otros a aprender. |
| Enseñanza 4 | Disfruto enseñando |
| Enseñanza 5 | Enseñar a otros es difícil, pero disfruto el desafío. |
-

COMPROMISO ACADÉMICO

- | | |
|--------------|---|
| Compromiso 1 | Invierto tiempo y esfuerzo en alcanzar un aprendizaje de calidad. |
| Compromiso 2 | En mi estudio, dedico todo el tiempo necesario para alcanzar un dominio total del contenido. |
| Compromiso 3 | Si mi dominio de la materia no es suficiente, soy capaz de invertir más tiempo en lograr un aprendizaje de calidad. |
| Compromiso 4 | Me interesa profundizar en las materias que me enseñan en la Universidad |
-

EXPECTATIVAS DE PERMANENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR.

“Creo que trabajaré en el sistema escolar durante _____ años”.

MOTIVACIÓN POR LA FORMACIÓN PROFESIONAL

MFP Expectancy

- | | |
|----------|---|
| MFP Ex 1 | Me siento capaz de alcanzar los aprendizajes esperados para mi formación. |
| MFP Ex 2 | Tengo las capacidades necesarias para aprender en profundidad las materias de mi carrera. |
| MFP Ex 3 | Soy completamente capaz de alcanzar un dominio total del contenido. |
| MFP Ex 4 | Puedo llegar a ser un muy buen profesional, si me esfuerzo lo suficiente. |
-

MFP Value

- | | |
|-------------|--|
| MFP Valor 1 | Alcanzar un dominio del contenido me permitirá tener una alta competencia profesional. |
| MFP Valor 2 | Para mí es importante alcanzar un dominio total del contenido. |
| MFP Valor 3 | Aprender en profundidad es clave para formarme como profesional. |
| MFP Valor 4 | Dominar la materia me ayudará a ser un profesional excelente. |
| MFP Valor 5 | Dominar las materias de la carrera es fundamental para ser un buen profesor. |
| MFP Valor 6 | Considero de gran utilidad alcanzar un dominio total de la materia. |
-

Escala de Motivación por la Lectura Académica – EMLA (Versión revisada) (Muñoz et al., 2016)

Expectancy

- | | |
|---------|---|
| EMLA E1 | Considero que escojo bien los textos académicos que me ayudan a realizar mis trabajos |
| EMLA E2 | Al leer un texto académico logro captar las ideas centrales |
| EMLA E3 | Soy capaz de distinguir las ideas centrales de las complementarias en los textos académicos |
| EMLA E4 | A pesar de que algunos textos académicos son complejos, soy capaz de comprenderlos si me esfuerzo |
| EMLA E5 | Me siento capacitado para leer la mayoría de los textos académicos en mi área disciplinaria |
-

Utilidad	
EMLA U1	La lectura de textos académicos es útil para mi formación profesional
EMLA U2	Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan
EMLA U3	Considero útil la lectura de textos académicos para desarrollar ciertas competencias profesionales
EMLA U4	La lectura de textos académicos me ayudará a ser un buen profesional.
Interés	
EMLA I1	Me gusta leer textos académicos relacionados con mi carrera
EMLA I2	Me interesa leer material más allá de lo requerido por el curso
EMLA I3	Me interesa leer textos de disciplinas asociadas a mi área de estudio.
EMLA I4	Leo textos por gusto y soy capaz de leer otros no obligatorios.
Importancia	
EMLA A1	Es importante leer toda la bibliografía mínima de los cursos
EMLA A2	Para mí, la bibliografía mínima es importante para comprender la materia de los cursos
EMLA A3	Para mí, la bibliografía mínima es importante para complementar la materia de los cursos
EMLA A4	Para mí, es importante comprender el material bibliográfico de los cursos porque me permite dominar ciertos temas.
Costo	
EMLA C1	Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme hasta terminar de manera debida la lectura de un texto
EMLA C2	El tiempo que utilizo en leer textos académicos, implica dejar de hacer otras cosas
EMLA C3	Cuando debo realizar una lectura académica, le dedico todo el tiempo necesario hasta terminarla de manera adecuada.
EMLA C4	Si mi comprensión del texto es insuficiente, soy capaz de invertir más tiempo en su lectura.

Nota. Se sugiere aleatorizar los ítems.