

**LA MOTIVACIÓN PARA ELEGIR PEDAGOGÍA ESPECIAL
IMPORTA. RAZONES DE ESTUDIANTES PARA ELEGIR
UNA CARRERA DESAFIANTE**

Motivation for choosing Special Education matters. Reasons students choose a challenging career

Ninosca Carmen Bravo VillaUniversidad Católica de
Temuco, Chile.

ninoska.bravo@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>**Camila Belén Espinoza Hidalgo**Universidad Católica de
Temuco, Chile.

camila.espinoza@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2136-1476>**Pamela Andrea Pino Saavedra**Universidad Católica de
Temuco, Chile.

pamediferencial@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-5734-5299>**Krishna Yanneth Retamal Hernández**Liceo Pablo Neruda,
Temuco, Chile.

kretamal2018@alu.uct.cl

 <https://orcid.org/0009-0001-5206-1863>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15350161>**RESUMEN**

Esta investigación aborda la valoración de las motivaciones que poseen estudiantes para formarse como profesoras de educación especial/diferencial, tiene como objetivo develar las razones de su elección para formarse como profesoras de educación Diferencial. Existe escasa evidencia empírica sobre los factores que influyen en la elección de esta área específica. El marco teórico abarca teorías sobre las motivaciones, el desarrollo de la educación especial en Chile y normativas que respaldan el ejercicio docente. Se utilizó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo con un diseño de estudio de caso instrumental, en el que se aplicaron entrevistas semi estructuradas a doce estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Los resultados indican que las motivaciones son mayormente intrínsecas, ligadas al apoyo familiar, y su enfoque técnico- instrumental limita la atención a la diversidad social y cultural, lo que plantea la necesidad de un cambio paradigmático en la formación docente de las profesoras especialistas que se desempeñan principalmente en comunidades educativas situadas en el territorio de la región de la Araucanía, Chile.

Palabras claves: Formación inicial docente, motivación, educación especial, pedagogía.

ABSTRACT

This research addresses the assessment of the motivations that students have to train as special/differential education teachers. Its objective is to reveal the reasons for their choice to train as Special Education teachers. There is little empirical evidence on the factors that influence the choice of this specific area. The theoretical framework covers theories on motivations, the development of special education in Chile and regulations that support teaching. A qualitative approach of descriptive scope was used with an instrumental case study design, in which semi-structured interviews were applied to twelve students of the Special Education Pedagogy degree. The results indicate that the motivations are mostly intrinsic, linked to family support, and its technical-instrumental approach limits attention to social and cultural diversity, which raises the need for a paradigmatic change in the teacher training of specialist teachers who work mainly in educational communities located in the territory of the Araucanía region, Chile.

Keywords: Initial teacher training, motivation, special education, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Los estudios respecto a las razones que expresan los estudiantes de pedagogía que fueron los móviles de la elección de esta profesión son escasos en los países iberoamericanos, encontrando amplio volumen de las investigaciones en países europeos y anglosajones. Asimismo, respecto a la disciplina de la Educación Especial/Diferencial la evidencia es insuficiente, sin embargo, los estudios asociados a las pedagogías pueden servir como punto de referencia para realizar inferencias.

La motivación al elegir estudiar pedagogía constituye la base fundamental que moviliza otras actitudes para lograr una trayectoria profesional satisfactoria (Onyefulu et al., 2023), esto invita a que las instituciones formadoras incorporen en sus itinerarios formativos elementos que refuercen esas motivaciones (Álvarez et al., 2024).

Existen dos tipos de motivaciones para estudiar pedagogía, primero: motivaciones intrínsecas relacionadas con aspectos emocionales y segundo: motivaciones extrínsecas vinculadas a las consecuencias de su propia decisión (Onyefulu et al., 2023; Turra y Rivas, 2022).

Por su parte, Cooper & Davey (2011) sostienen que las razones de carácter multidimensional y de larga data para estudiar pedagogía constituyen la base para el éxito del proceso formativo, también se refuerza la idea de mantener diálogos constructivos mediante toda la formación y relevan la importancia de las emociones que posibilitan el arraigo o permanencia en la carrera docente.

Existen influencias de la familia, respeto hacia la figura del profesorado y diversas experiencias positivas a lo largo de sus trayectorias formativas con docentes, que se transforman en aspectos relevantes a la hora de ele-

gir encaminarse en la labor de enseñar (Cocio et al., 2024; Figueroa et al., 2023; Soto et al., 2023).

En Chile, la postulación y matrícula de estudiantes que eligen pedagogía se caracteriza principalmente por una alta concentración de mujeres provenientes de colegios que reciben subvención del Estado con un bajo puntaje en la Prueba de acceso a la Educación Superior (PAES) lo que refleja su descendida trayectoria escolar (Espinosa et al., 2023).

En el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en NEET y Deficiencia Mental de la Universidad Católica de Temuco, el año 2024 se evidencia que el 58,7% de los estudiantes ingresaron a través de la admisión ordinaria vía PAES, mientras que el 21,3% lo hizo por vías como, admisión por acceso inclusivo, continuidad de estudios y admisión especial (DGIA, 2024).

La mayoría de los estudiantes eligió la carrera como primera preferencia alcanzando un 53,7%. Además, se destaca que 92% de los matriculados son mujeres, de las cuales un 94,6% provienen de la región de la Araucanía, principalmente de establecimientos educativos humanistas-científicos con dependencia particular subvencionada, seguida por un número considerable de establecimientos municipales (DGIA, 2024).

Educación Especial en Chile

La Educación Especial/Diferencial en Chile tiene sus inicios en 1920 adquiriendo un mayor realce en la década del 40 con la pedagogía terapéutica que pretendía superar el modelo médico-clínico centrado en el déficit para trascender hacia un abordaje pedagógico, psicológico y social de las infancias (León, 2022).

Con el transcurso de los años, la educación especial en Chile ha avanzando lentamente hacia un modelo de educación inclusiva, aunque se ha visto obstaculizada por políticas difu-

sas y por una formación universitaria y trayectorias profesionales que continúan enfocándose mayormente en modelo médico (Bravo, 2023).

Actualmente, aunque existen normativas importantes que declaran un modelo de educación inclusiva, este sigue en tensión con un soslayado y contradictorio modelo centrado en el déficit, lo que genera constantes desafíos para la disciplina y el ejercicio profesional.

A pesar de esta tensión, el marco normativo de la Educación Especial/Diferencial otorga un amplio abanico de posibilidades de formación y desarrollo profesional docente, lo que proporciona un variado campo de acción para el desempeño laboral.

Normativas que favorecen el escenario de empleabilidad de Pedagogía en Educación Diferencial en Chile

Dentro de las normativas que favorecen la empleabilidad en Educación Especial/Diferencial, se encuentra la ley 20.370/2009, que garantiza el derecho a recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva, sin discriminación alguna. Por esto, reconoce la Educación Diferencial como una modalidad educativa presente en todos los niveles, considerando tanto escuelas especiales como regulares.

En complemento a esta normativa, surge el Decreto 170/2009 el cual define las normas para determinar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La implementación de esta normativa, se concreta a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), estrategia inclusiva cuyo propósito es otorgar apoyos extraordinarios dentro del aula regular a aquellos estudiantes, reduciendo paulatinamente los espacios de integración y grupos fuera del aula común.

Por otra parte, la Ley de Inclusión 20.845/2015 promueve la construc-

ción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo, regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el lucro y el financiamiento compartido.

Asimismo, como respuesta a la necesidad de continuar fortaleciendo la atención a la diversidad, se promulga el Decreto 83/2015, estableciendo orientaciones para la adecuación curricular de los estudiantes con NEE, fomentando de igual manera la formación continua de profesores y profesoras en esta área.

Respecto a la formación, se crea la Ley 20.903/2016, que establece un sistema de desarrollo profesional docente y la obligatoriedad de contar con estándares disciplinares para los programas que imparten pedagogía. Así, la formación inicial en Pedagogía en Educación Diferencial/Especial en Chile incluye estándares disciplinares que apuntan al desarrollo de saberes y competencias necesarias para brindar apoyos al estudiantado que enfrentan mayores barreras para acceder, participar y así, progresar en el currículum.

Por último, se promulga la Ley 21.545/2023 para promover la inclusión, garantizar una atención integral y proteger los derechos de las personas autistas, en los ámbitos: social, de salud y de educación.

A través de estas normativas, se hace visible el incremento de la demanda laboral para profesores de Educación Especial/Diferencial, así como la necesidad de desarrollar competencias específicas y de formación continua para desempeñarse en los diferentes contextos laborales que ofrece la carrera.

Motivaciones profesionales

La motivación es entendida como una actividad espontánea y propositiva, guiada por planes y objetivos. Para comprenderla existen teorías reactivas, que conceptualizan al sujeto como un ser cuya motivación surge en respuesta a estímulos emociona-

les, biológicos o externos, buscando satisfacer demandas y reducir presiones (Barberá, 2002).

Asimismo, existen teorías de la activación donde se considera a la persona como agente causal de sus acciones, destacando la curiosidad y el sentido de autodeterminación como motores de la conducta, con énfasis en la intencionalidad y la voluntad. Aquí se incorpora tanto la motivación intrínseca, que proviene de la satisfacción interna, como la extrínseca, que está relacionada con recompensas externas. Por un lado, se destacan la intencionalidad y la voluntad como factores clave en la conducta propositiva, con un enfoque en la espontaneidad (Barberá, 2002; Ryan & Deci, 2000). Por otra parte, Turra y Rivas (2022) sostienen que existe un tipo de motivación altruista relacionada con el deseo natural y espontáneo de ayudar a otros.

MÉTODO

El enfoque de este estudio es cualitativo y de carácter descriptivo. Se utilizó un diseño de estudio de caso instrumental, que consideró a doce estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco, cuyas edades varían entre los 18 y 27 años, pertenecientes a las provincias de Malleco y Cautín, de la Región de la Araucanía. Para la recolección de datos, se aplicaron entrevistas semi estructuradas que fueron codificadas de modo abierto y axial mediante el software Atlas.ti.

RESULTADOS

La red conceptual denominada Razones/elección de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial/Especial (Figura 1), está conformada por 15 códigos que reflejan las diversas motivaciones de los y las estudiantes.

Figura 1. Razones elección de carrera Pedagogía en Educación Diferencial/especial



El código correspondiente a **vocación temprana**, devela que el anhelo de ser profesor de educación diferencial/especial es una decisión prematura, que perdura en el tiempo y se evidencia en los siguientes relatos de las estudiantes:

Primero que todo desde la básica, quería estudiar educación diferencial [E12:3-4].

Desde pequeña mi sueño era ser profesora, por cosas de la vida al egresar de enseñanza media no rendí la PSU [E2:1-2].

La vocación se entiende como una forma de colaborar con otros, teniendo conciencia de lo que se hace y lo que significa desarrollar una carrera profesional docente. El hecho de que aparezca de forma casi innata, otorga mayor sentido, debido a que implica ser consciente de la carrera en la que ha decidido formarse comprendiendo a su vez, la complejidad del escenario profesional, asumiendo así, la responsabilidad que esto significa (Madero, 2023).

Mientras que el código, **ampliación horizonte laboral**, refleja la percepción de los estudiantes sobre las oportunidades profesionales y personales que ofrece la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, lo que se evidencia cuando la estudiante menciona.

En último lugar me llamó mucho la atención el amplio campo laboral de la carrera, los sueldos y la empleabilidad [E11: 13-15].

Referido a esto, Turra y Rivas (2022) mencionan que, existen motivaciones extrínsecas que se refieren a las retribuciones y ganancias, que

constituyen consecuencias respecto a la elección de la carrera elegida.

El código **progresión profesional**, se encuentra asociado con el anterior, al evidenciar que a partir de un proceso reflexivo y crítico de la propia práctica surge la motivación de avanzar en el desarrollo profesional buscando un rol de mayor influencia en el ámbito educativo que permite una mejora en la enseñanza.

Al ver el trabajo de las educadoras diferenciales del colegio me volvió a llamar la atención la carrera, y comencé a cuestionarme si quería ser asistente de la educación toda la vida. Al sentirme limitada en algunas decisiones del trabajo de los niños, opté por volver a estudiar una carrera profesional para así poder ayudar de mejor manera y convertirme en una buena profesional y entregarles una mejor enseñanza a los niños y niñas [E1:5-9].

Según Romero (2023), estudiantes de educación técnico profesional que han continuado una carrera universitaria sostienen que su formación previa, les proporciona competencias y conocimientos específicos en su área de interés.

El código, **tradición familiar vinculada a la pedagogía**, demuestra que las tradiciones familiares y los vínculos emocionales, no sólo influyen en la elección de la carrera sino también fortalecen la conexión con la pedagogía.

Me interesó estudiar esta carrera cuando era una niña, en mi familia hay educadoras entonces yo quería seguir en esa misma línea, además de ese motivo también lo quería hacer porque yo quería ayudar a que mi hermana mayor aprendiera a leer [E1:1-3].

Esto se alinea con la idea que, existen influencias como familias, profesores y amigos, que al ser significativas, juegan un papel crucial en la construcción de intereses y motivaciones profesionales para los estudiantes de pedagogía (Cocio et al., 2024 ; Figueroa et al., 2023, Merino et al., 2015).

Por su lado, el código **educación para el cambio**, evidencia el valor transformador de la educación, percibiendo la enseñanza como una herramienta para la evolución social y personal.

Creo firmemente que los educadores son la base de todo y tenemos la capacidad de influir positivamente en la vida de las personas [E11:1-3].

Asimismo, se visualiza el análisis crítico de la sociedad actual, demostrando la intención de transformar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también las actitudes y percepciones hacia la diversidad.

Tengo la esperanza de generar un cambio como futuro profesora en la sociedad ya que desde mi experiencia he logrado observar lo mecánico que se ha vuelto el trato hacia los niños/as con diversidad dificultades [E4:3-5].

En este sentido, Turra y Rivas (2022) sostienen la necesidad de contribuir a la transformación social a través de la enseñanza y, para ello, se atribuye al profesorado la responsabilidad de aportar a la formación de la persona, desde lo académico y valórico.

El código **responsabilidad social**, se vincula con el anterior al reflejar una concepción de la pedagogía no solo como una profesión, sino como una vocación impulsada por valores de justicia, inclusión y mejora continua de la sociedad.

Trabajar para cambiar el pensamiento ya que somos todos diferentes y de la misma manera tenemos potencialidades diferentes, de esta forma tener un impacto positivo en las vidas de otros [E3: 3-4].

Esto da cuenta de que, el sistema educativo implica transmitir un rol activo de toda la comunidad en la adquisición de valores, con especial atención en los que se vinculan a la responsabilidad social, los que deben ser nutridos desde la experiencia donde el rol del profesor es fundamental para la formación de sus estudiantes (Severino et al., 2018).

Por otra parte, el código **referencial de profesor de educación diferencial en liceo**, devela la influencia significativa que puede tener un docente en la decisión profesional de sus estudiantes, transformándose en un modelo a seguir e inspiración profesional.

En mi antiguo colegio, tenía una profesora Diferencial, Daniela, quien siempre me animó y era un amor con los y las estudiantes, siendo un ejemplo para mí [E12:5-8].

A través de esto, se confirma que la presencia y la práctica de determinados profesores se transforman en un aspecto significativo que moviliza la elección hacia la pedagogía (Turra y Rivas 2022; Soto et al., 2023).

En lo referido al código **trayectoria formativa previa**, Soto et al. (2023) explican que las experiencias previas permiten que los estudiantes, se aproximen con mayor naturalidad al ejercicio docente, lo que se refleja en el siguiente relato:

Tuve la oportunidad de trabajar por 3 años en un colegio con estudiantes con necesidades educativas permanentes, donde lo que más me apasionaba era poder enseñar y ver logros en ellos. [E2:1-4]

Es así como las experiencias pasadas moldean las aspiraciones y motivaciones de los futuros profesores. Estas vivencias no sólo se transforman en un acercamiento al rol docente, sino que también robustecen su compromiso con la educación diferencial/especial.

Respecto al código **empatía**, es importante señalar que el ejercicio docente permite desde la práctica ser un modelo respecto a cómo entender y responder a las necesidades emocionales, esto, los estudiantes lo vivencian a través de las interacciones cotidianas que se dan en el aula (Rodríguez, 2024).

Quería ser parte de esta carrera ya que en primera instancia me encanta ayudar a las personas y no encuentro nada mejor que ayudar a los niños en

sus etapas más complejas e inocentes en la vida [E4:1-4].

A partir de esto, se visualiza cómo la práctica de la empatía impulsa a los futuros educadores a comprender las dificultades que enfrentan los niños y niñas, comprometiéndose desde el inicio con su bienestar.

Por otro lado, el código **autorrealización personal**, demuestra que los estudiantes visualizan la carrera como una oportunidad para alinear el trabajo con sus aspiraciones personales.

La escogí porque estudiar pedagogía me permitiría tener la vida que siempre quise y creo que esta carrera me hace sentir bien conmigo y siento que de alguna forma puedo contribuir al desarrollo de alguien más, lo que me hace muy feliz [E1:5-9].

De esta manera, se ve reforzada la definición de autorrealización expresada por Arguedas (2019), quien la entiende como el logro de metas mediante la utilización de las propias fortalezas para el beneficio propio.

En relación al código de **presencia de hermano con autismo**, se puede decir que, se hace visible el deseo de querer contribuir al bienestar de las personas con la misma condición, es así como a partir de una vivencia se establece una conexión entre lo emocional y profesional. Esto se aprecia en la siguiente textualidad:

Elegí estar en la carrera por mi hermano que es mi máxima motivación ya que padece de autismo y es considerado altas capacidades, él es una persona muy especial e inteligente que me hizo tener más motivación para estudiar la carrera. [E8:1-4]

La Condición del Espectro Autista o Trastorno del Espectro Autista como menciona el DSMV (American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (2015) se presenta en una diada compleja que involucra la comunicación social, comportamientos restringidos y repetitivos. Se identifican tres grados que están establecidos según el nivel de apoyos requeridos:

el grado 1 está determinado por la “necesidad de ayudas”, el grado 2 hace referencia a la “necesidad de ayuda notable” y el grado 3, menciona la “necesidad de ayudas muy notables”.

Estudios relacionados con la presencia de infancias con la condición del espectro autista en una familia sostienen que tener un hermano con autismo evidencia altos niveles de empatía lo que se concretiza en la capacidad para situarse en lugar del otro, lo que genera relaciones interpersonales adecuadas y con mejor ajuste conductual. Zúñiga et al. (2023),

Otro de los códigos identificados en los relatos de las entrevistadas, es el de **preocupación por la infancia**, el cual se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Tengo la esperanza de generar un cambio como futura profesora en la sociedad, ya que desde mi experiencia he logrado observar lo mecánico que se ha vuelto el trato hacia los niños/as con diversas dificultades [E4:3-6].

Esto da cuenta de un deseo imperante por abordar las necesidades que presenta el sistema educativo, transitando desde una mecanización de la pedagogía hacia su humanización, buscando de manera constante el bienestar de todos los estudiantes. Refiriéndose a esto, Tonucci (2019), menciona que la educación ha otorgado especial relevancia a los saberes, sin considerar aquello que es importante, como lo es el aprendizaje, donde existe una necesidad innata por explorar los objetos, conquistar espacios, jugar, hacer y deshacer.

En el siguiente código **deseo de trabajar con niños con Síndrome de Down (SD)**, se confirma la influencia que tienen las experiencias personales y familiares al momento de elegir la carrera. En este caso, se visualiza un compromiso y el reconocimiento de la importancia de educar en la diversidad, específicamente a personas con SD.

Para estudiar esta carrera, mi principal motivación fue la experiencia de tener un primo con Síndrome de Down y haberme relacionado con él desde muy pequeña. Siempre intenté enseñarle cosas nuevas y tengo una buena relación con él [E9:1-3].

Muñoz et al. (2021) sostienen que en la actualidad la implementación de prácticas y estrategias que promuevan la diversidad en el aula es indispensable, siendo trascendental abordar la complejidad del fenómeno y dar a conocer los factores involucrados en el desarrollo de una comunidad inclusiva.

Por último, el código **apoyo escolar a familiares**, revela que las experiencias previas son instancias que permiten poner en práctica la tarea de educar y que esto, tiene un impacto positivo en quienes reciben este apoyo, fortaleciendo su autoestima y motivación.

En primer lugar, la elegí por mi primo menor, porque presenté durante un tiempo dificultades en una materia. Esto repercutió en su ánimo y seguridad, me ofreció a ayudarlo y en sólo dos clases él logró subir sus notas 2.0 por un 6.7 [E7:1-4].

El apoyo familiar en la educación, que generalmente se asociaba a responsabilidades preferentemente de las madres, hoy recaen en hermanos u otros miembros de la familia, de ahí cobra relevancia la relación familia-escuela. También es posible visualizar que las infancias requieren de mayores apoyos y tiempos para la implicación de algún miembro de la familia quienes desean marcar presencia cuando proveen apoyos y además, supervisan las actividades escolares (Bazán et al., 2022).

CONCLUSIONES

Estudiar pedagogía constituye una elección desafiante para las nuevas generaciones. Al momento de elegir la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, las razones de los estudiantes develan motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas,

pudiendo presentarse cada una de manera autónoma o una sinergia entre los tres tipos. No obstante, se evidencia un predominio de motivaciones de tipo extrínseca. Se visualizan motivaciones donde destaca el rol de los estudiantes que ingresan a la carrera, como un apoyo a hermanos o familiares que presentan brechas importantes en sus aprendizajes, ya sea frente a condiciones como Autismo o Síndrome de Down.

Junto a lo anterior, se identifica que a través de la carrera buscan atender a la diversidad cognitiva - funcional, sin considerar la diversidad del ser humano en todas sus dimensiones, ello puede deberse a la especificidad de la disciplina y el enfoque con el que se aborda la Educación Especial en Chile el cual es de carácter técnico y especializado, lo que se traduce en una sinergia permanente entre el modelo médico-clínico y el modelo inclusivo.

En este sentido, se destaca la omisión de elegir la carrera para responder a la diversidad social y cultural en consideración a las características del perfil de ingreso y egreso del estudiantado. En relación a lo mismo, cobra real relevancia la ausencia de los diferentes campos laborales en los que se pueden desempeñar profesionalmente. Esto demuestra la necesidad de remirar la formación actual en las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial/Especial con el propósito de generar un cambio paradigmático, que vaya más allá de la atención de necesidades específicas, abordando el concepto de diversidad en su sentido más amplio. Asimismo, es fundamental que durante la formación se otorguen espacios de reflexión y análisis respecto a estas motivaciones para reconocer de qué manera evolucionan y transforman.

REFERENCIAS

Álvarez, E., Tapia, M., y Riveros, N. (2024). Motivaciones de ingreso de estudiantes de pedagogía: caso de

una universidad del norte de Chile. *Revista Educación*, 48(1), 1-17. <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5.ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2014. federaciocatalanatdah.org. Recuperado el 1 de octubre de 2024, de <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Arguedas, I. (2019). Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51(1), 9-18. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/51/51_Arguedas.pdf

Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en Psicología de la motivación y Emoción, 5(10). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

Bazán, A., Márquez L., Félix, E. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 1-27, <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>

Bravo, N. (2023). Beginnings of inclusive education for people with intellectual disabilities in Chile. A Historical Perspective, 1928-1950. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(41), 262-278. <https://doi.org/10.19053/01227238.17218>

Cocio, A., Errázuriz, M., Davison, O., y Fuentes, L. (2024). La opción docente en estudiantes de pedagogía: análisis de sus fondos de conocimiento e identidad. *Psicoperspectivas*, 23(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3074>

Cooper, H., & Davey, K. (2011).

Teaching for life? Midlife narratives from female classroom teachers who considered leaving the profesión. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(1), 83-102. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2010.531386>

Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico [DGIA]. (2024). Perfil de Ingreso 2024. Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en NEET y Deficiencia mental. Universidad Católica de Temuco.

Espinosa, D., Rodríguez, C., y Padilla, G. (2023). Perfil del postulante a Pedagogía y atracción de estudiantes académicamente talentosos en un contexto de mayores incentivos a la demanda. *Revista CS*, 40(1), 287-311. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5584>

Figueroa, A., Román, D., Lizana, V., Barrera, M., y Arancibia, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 67-84. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>

León, M. (2022) La educación para anormales y la pedagogía terapéutica de Juan Sandoval Carrasco. *Atenea*, 525(1), 107-128. <http://dx.doi.org/10.29393/at525-6eaml10006>

Madero, C. (2023). Vocación y profesión docente: ¿Dicotomía o complementariedad? *Revista Saberes Educativos*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71486>

Merino, E., Morong, G., Arellano, A., y Merino, E. (2015). Características, Motivaciones y Expectativas de Estudiantes de Género Masculino de Carreras Pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 182-205. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903>

Muñoz, M., Pozo, F., Rivera, C., Gu-

tierrez, A., Mora, V., León, C., Aracena, G., Fuentes, E., (2021), Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: validación de un instrumento, *Perspectiva educacional*, 60(2), 48-74 <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1181>

Onyefulu, C., Madalinska, J., & Bavli, B. (2023). Teacher's motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey, *Power Education*, 15(1), 37-65. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/17577438221109907>

Ryan, R & Deci, E. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychological Association* 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Rodríguez, V. (2024). Exploración de Estrategias Educativas para el Desarrollo de la Empatía: una Revisión Inductiva en el Contexto Escolar. *Revista TIC ALS*, 1(10), 18-27. Recuperado de: <http://www.als.edu.co/revistatitcals/index.php/titcals/article/view/233/92>

Romero, M. (2023). Educación Técnico Profesional. Debates y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 20(38), 1-3. Recuperado de: <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2701>

Severino, P., Medina, A., y Pujol, L. (2018) Responsabilidad Social en Escuelas de Educación Primaria en Chile: Tensiones y Desafíos. *Revista Encuentros*, 16(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.974>

Soto, A., Cárdenas, A., y Nervi, H. (2023). La experiencia de exploración vocacional de jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía. *Calidad en la Educación*, 58(1), 69-101. <https://doi.org/10.4067/S0718->

45652023000100069

Tonucci, F. (2019). Por qué la infancia. Ediciones Destino, Barcelona.

Turra, O., y Rivas, M. (2022). Motivaciones para la elección de la profesión docente: El caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação & Realidade*, 47(1), <https://doi.org/10.1590/2175-6236109205vs01>

Zúñiga, J., Mellado, C., Zapata, A., Hernández, M. (2023). Estudio Comparativo: Empatía en Hermanos de Personas en el Espectro Autista, *PSYKHE*, 32(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21799>