



## **Comparación de criterios de atracción y selección en la formación inicial docente: análisis de sistemas educativos exitosos y Honduras**

## **Comparison of attraction and selection criteria in initial teacher training: analysis of successful educational systems and Honduras**

<sup>a,\*</sup>Cheryl Vanessa Merren Fuentes

<sup>a</sup> cmerren@upnfm.edu.hn. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-5825-0606>

### **Resumen**

El estudio analiza los criterios que influyen para atraer y seleccionar de aspirantes a la formación inicial docente, comparando las experiencias de Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Chile con el contexto hondureño. Se aplicó un enfoque mixto análisis documental comparativo y encuesta a 892 estudiantes de último año de Educación Media para identificar las motivaciones, percepciones e influencias que orientan la elección de la carrera docente. Los resultados evidencian que los estudiantes hondureños sobresalen las motivaciones altruistas, como contribuir socialmente e influir en el futuro de los niños, junto a factores extrínsecos como la seguridad laboral y las experiencias previas con docentes. El análisis estadístico (ANOVA) confirmó que los estudiantes con mejor rendimiento académico presentan mayores niveles de compromiso vocacional y sentido de propósito social. El benchmarking internacional demuestra que los sistemas educativos exitosos integran alto prestigio social, incentivos competitivos, becas integrales y procesos de admisión exigentes. En este marco, Honduras tiene la oportunidad de fortalecer su modelo mediante políticas que revaloricen la profesión docente, consoliden incentivos económicos y académicos, y articulen la formación inicial con las necesidades reales del sistema educativo. Estas acciones permitirían atraer y retener a estudiantes con alto desempeño y vocación, contribuyendo al mejoramiento sostenido de la calidad educativa nacional.

*Palabras clave:* condiciones de admisión, situación del docente, formación de docentes, educación comparada, motivación

\*Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v32i54.21531>

Recibido: 16 de julio de 2025 | Aceptado: 10 de noviembre de 2025

Disponible en línea: diciembre de 2025

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

## Abstract

The study analyzes the criteria that influence the attraction and selection of candidates for initial teacher education, comparing the experiences of Finland, Singapore, South Korea, and Chile with the Honduran context. A mixed-methods approach was applied, combining a comparative documentary analysis and a survey administered to 892 final-year secondary education students, in order to identify the motivations, perceptions, and influences that guide the choice of the teaching career. The results show that among Honduran students, altruistic motivations stand out—such as the desire to contribute to society and shape the future of children—along with extrinsic factors such as job security and previous experiences with teachers. The statistical analysis (ANOVA) confirmed that students with higher academic performance exhibit greater levels of vocational commitment and social purpose. International benchmarking demonstrates that successful education systems integrate high professional status, competitive incentives, comprehensive scholarships, and rigorous admission processes. Within this framework, Honduras has the opportunity to strengthen its model through policies that enhance the social value of the teaching profession, consolidate economic and academic incentives, and align initial teacher education with the real needs of the education system. These actions would help attract and retain high-performing and motivated students, contributing to the sustained improvement of national educational quality.

*Keywords:* admission conditions, teacher situation, teacher training, comparative education, motivation

## Introducción

El buen desempeño de los docentes es ampliamente reconocido como uno de los principales factores para alcanzar resultados de calidad en la educación. Diversas investigaciones (Hanushek y Rivkin, 2006; López-Martín et al., 2024) han demostrado que la eficacia del profesorado incide de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes. La evidencia empírica reciente refuerza esta afirmación: estudios como los de Hanushek et al. (2023) confirman que los maestros de alta calidad pueden generar avances académicos significativos y sostenibles, incluso en contextos caracterizados por condiciones sociales y económicas desfavorables. En consecuencia, el fortalecimiento de la formación y el desempeño docente se consolida como una estrategia esencial para reducir las brechas educativas y promover sistemas escolares más equitativos y eficaces.

En el plano internacional, países como Singapur, Finlandia y Corea del Sur son reconocidos por ocupar de manera constante los primeros lugares en evaluaciones internacionales de la OCDE (2016), como el programa PISA han implementado políticas educativas orientadas a la selección, formación y desarrollo de docentes altamente calificados. Estos sistemas de alto desempeño han logrado prestigiar la profesión docente y atraer a los candidatos más competentes mediante procesos de admisión rigurosos y una sólida formación profesional (Mourshed y Barber, 2007). Este enfoque evidencia que el fortalecimiento

de la docencia no solo depende de la inversión en recursos materiales, sino, sobre todo, de la construcción de políticas sostenidas que revaloricen la profesión, garanticen su calidad y la consoliden como pilar estratégico del desarrollo educativo y social.

En América Latina, la evidencia disponible revela que los niveles de preparación inicial de los docentes se encuentran aún lejos de los estándares deseables. [Bruns et al. \(2011\)](#) documentan que, en numerosos países de la región, los aspirantes a la docencia presentan un dominio limitado de los contenidos curriculares, así como debilidades en el conocimiento pedagógico. De manera complementaria, [Elacqua et al. \(2022\)](#), en su estudio *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?*, analizan los programas de formación inicial docente en 16 países de la región durante el periodo 2015-2020. Los resultados indican que los futuros docentes provienen, en su mayoría, de entornos socioeconómicos medio-bajos y exhiben un menor rendimiento académico al ingreso. Esta situación representa un desafío significativo para elevar la calidad de la formación inicial y, en consecuencia, del cuerpo docente en la región.

En este marco, el presente estudio tiene como propósito analizar los criterios que permiten atraer y seleccionar a los mejores aspirantes a la formación inicial docente en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras, tomando como referencia experiencias internacionales exitosas y el contexto del país. Para ello, se plantearon objetivos específicos como: establecer un análisis comparativo (benchmarking) de los sistemas educativos exitosos sobre los criterios aplicados en la selección docente, identificar los principales factores de motivación y percepción que influyen en los estudiantes hondureños de último año de Educación Media al considerar la carrera docente, y comparar dichos criterios con el desempeño académico de los estudiantes encuestados.

### **Discusión teórica**

La formación inicial docente es un tema prioritario en las políticas educativas de cada país. Los docentes representan la principal herramienta para elevar la calidad del sistema educativo, por lo que su preparación adquiere una relevancia fundamental. Sin embargo, la formación docente atraviesa una situación crítica en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Un estudio presentado por la [UNESCO \(2014\)](#) evidencia las deficiencias en la calidad de los sistemas educativos de la región y destaca, entre las causas principales, la necesidad urgente de mejorar la formación inicial de los docentes.

En esta línea, [Tatto et al. \(2012\)](#), como se citó en [Ruffinelli Vargas, 2013](#)) sostienen que “la robustez de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente estriba en (...) las regulaciones sobre el ingreso: selectividad de los programas” (p. 123). Coincidiendo con esta postura, [Guzmán \(2012\)](#) afirma que no cualquier persona debería acceder a estudios para ejercer la docencia y, menos aún, obtener un título sin un respaldo académico sólido. Este es uno de los principales problemas que enfrenta la

formación docente en la región: muchos aspirantes no cumplen con los requisitos mínimos para ingresar y, al egresar, aún carecen de los criterios básicos para ejercer la docencia de manera efectiva.

En respuesta a estos desafíos, algunas universidades formadoras de docentes en América Latina están adoptando estrategias diferenciadas para atraer y seleccionar a sus aspirantes. El informe de la UNESCO (2023) muestra que instituciones en países como Chile, Perú y México han comenzado a implementar procesos de acreditación más rigurosos, alineados con estándares curriculares y evaluaciones estandarizadas, con el fin de elevar la calidad de la formación inicial docente. Paralelamente, el Banco Interamericano de Desarrollo ha documentado esfuerzos orientados a recuperar el prestigio de la profesión mediante incentivos económicos, campañas de valorización social y mejoras en las condiciones laborales (Elacqua et al., 2018).

No obstante, el estudio comparativo de Cox et al. (2010) revela que persiste una marcada diferencia entre universidades públicas y privadas, tanto en su visión crítica sobre las políticas educativas como en la selectividad del ingreso. Mientras algunas instituciones avanzan hacia modelos de selección anticipada y verificación de competencias, otras mantienen procesos de admisión abiertos que no garantizan la idoneidad vocacional ni académica de los postulantes. En conjunto, la evidencia sugiere que, aunque hay avances en la región, se requiere una articulación más sólida entre políticas públicas, criterios institucionales y mecanismos de atracción para consolidar sistemas formadores capaces de captar a los mejores candidatos.

Esta situación ha generado la necesidad de diseñar e implementar políticas y acciones orientadas a fortalecer la formación inicial docente, procurando que el crecimiento de la matrícula no ocurra a costa de la calidad. En este sentido, Ávalos (2014) advierte sobre los riesgos que implica la apertura desmedida de programas no convencionales, los cuales, si no están debidamente regulados, pueden contribuir a una expansión sin criterios de calidad y afectar negativamente la preparación docente. Apostar por una formación inicial docente de excelencia implica garantizar procesos de selección rigurosos, programas académicos sólidos y mecanismos eficaces de evaluación, con el fin de formar profesionales capaces de responder a los desafíos educativos actuales y contribuir así a la transformación y mejora de los sistemas educativos.

### **Atracción de los mejores aspirantes a la formación inicial docente**

La importancia de contar con buenos maestros en el proceso de aprendizaje es fundamental para el éxito de los sistemas educativos. Por esta razón, surge la necesidad de reflexionar sobre cómo atraer a los mejores estudiantes egresados de la Educación Media a la profesión docente. En el contexto hondureño, la Educación Media corresponde a la etapa previa a los estudios universitarios; donde los jóvenes completan su formación en el nivel medio, obtienen su título de bachillerato y se encuentran en proceso de decidir su futuro profesional. Comprender qué motiva a estos estudiantes preuniversitarios a elegir la docencia es clave para diseñar políticas efectivas que fortalezcan el sistema educativo.

Diversos estudios han abordado las motivaciones que influyen en la decisión de las personas para ingresar a la profesión docente (Bruns et al., 2011; Bruns y Luque, 2015; Elacqua et al., 2018). Estos estudios identifican motivaciones de diversa índole, tales como el deseo de contribuir socialmente, el interés por trabajar con niños y jóvenes, la búsqueda de estabilidad laboral, el reconocimiento social de la profesión, el desarrollo personal e intelectual, y las condiciones laborales atractivas.

Cada uno de estos factores ha sido ampliamente tratado en la literatura sobre políticas educativas. En especial, Bruns et al. (2011) y Bruns y Luque (2015) analizan cómo países con sistemas educativos exitosos implementan políticas orientadas a mejorar el atractivo de la profesión docente mediante incrementos salariales, oportunidades de desarrollo profesional, sistemas de evaluación del desempeño con consecuencias claras, y mejoras en las condiciones laborales y sociales del profesorado.

Por tanto, resulta necesario que las políticas educativas no solo estén orientadas a la formación y evaluación docente, sino también a la identificación y comprensión de los factores que pueden atraer o desalentar a los jóvenes egresados de media a optar por la docencia como una opción profesional viable y valiosa (Deshano, 2012).

### ***Elección de una carrera universitaria/profesión en criterios generales***

La elección de una carrera universitaria constituye una decisión trascendental en la vida de los jóvenes, ya que implica proyectar su desarrollo profesional y personal a largo plazo. En este contexto, la orientación vocacional y profesional se ha consolidado como una herramienta clave para facilitar este proceso. Según Mejía et al. (2018), la orientación vocacional es un proceso dinámico, continuo e interdisciplinario que busca acompañar al estudiante en la identificación de sus intereses, habilidades, valores y aspiraciones, con el fin de guiarlo hacia una elección profesional informada y coherente con su contexto.

La elección de una carrera universitaria es una de las decisiones más importantes que los jóvenes deben tomar, ya que probablemente se dedicarán a ella el resto de sus vidas. Por ello, diversos elementos entran en juego, tales como las actitudes, la valoración de la profesión, la motivación, el interés personal, la decisión familiar, la situación económica y el prestigio de la universidad.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2014), en la elección de una carrera influyen factores como la percepción de las carreras de educación, las experiencias previas con la labor docente y la disposición de los estudiantes de 3º y 4º (últimos años de Educación Media) a estudiar pedagogía.

Como puede verse en la Tabla 1, entre los factores que influyen en la elección de una carrera universitaria destacan la relación con los intereses, las posibilidades de beca, el prestigio social y la exigencia académica; mientras que, en la elección de un futuro laboral, resaltan la estabilidad, el buen sueldo y las oportunidades de desarrollo profesional.

**Tabla 1***Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria y del futuro laboral*

Los Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria:	Factores que influyen en la elección de una carrera del futuro laboral:
1. Relación con sus intereses	1. Estabilidad/seguridad laboral
2. Posibilidades de beca	2. Buen sueldo
3. Entretenida	3. Desarrollo profesional
4. Valorada socialmente	4. Tiempo para familia/amigos
5. Ambiente agradable	5. Aprendizaje constante
6. Exigente	6. Emprender e innovar
7. Económica	7. Trabajar en equipo
8. Bajo puntaje en la prueba de admisión	8. Trabajar aire libre
9. Corta	9. Poco Estresante
10. No Difícil	10. Valorado socialmente
11. Alto puntaje en la prueba de admisión	11. Variado, creativo y entretenido.

*Nota.* Elaboración propia con base en **BID (2014)**.

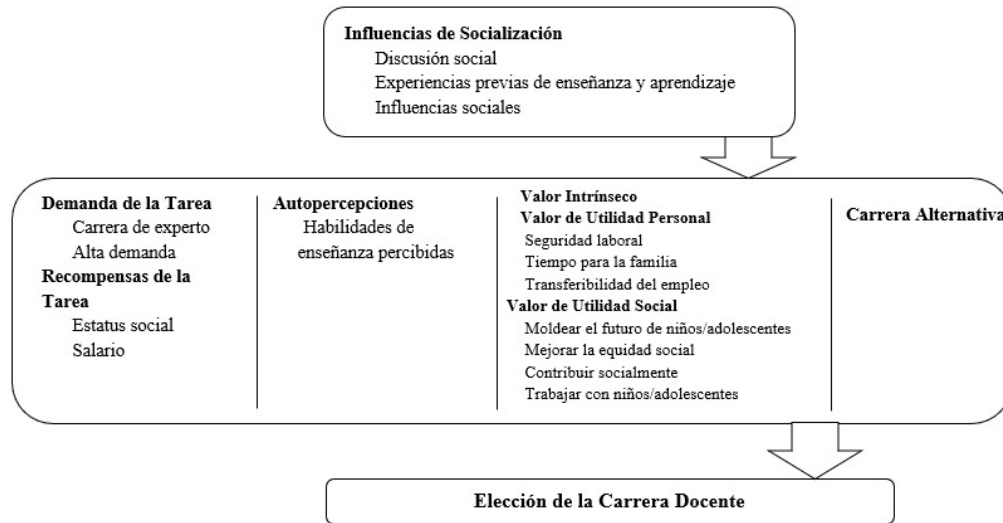
***Los criterios clave en la elección de la formación/carrera docente***

La elección profesional está influida por factores sociales, culturales y personales. En el caso de la docencia, diversos elementos inciden en la decisión de seguir esta carrera. Este estudio analiza los criterios de elección como indicadores de atracción en estudiantes que aún no han optado por la docencia, con el fin de evaluar si la profesión responde a sus aspiraciones e identificar factores que limitan su interés.

Uno de los trabajos más destacados sobre las motivaciones para elegir la docencia es el de **Brookhart y Freeman (1992)**, quienes desarrollaron el estudio titulado “*Characteristics of entering teaching candidates*” (Características de los candidatos que ingresan a la enseñanza). Posteriormente, **Watt y Richardson (2007)** ampliaron este enfoque mediante la escala FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice Scale*, Escala de Factores que Influyen en la Elección de la Docencia), como se observa en la Figura 1. Esta escala está basada en la teoría del valor de las expectativas, y considera la utilidad personal, el valor de la utilidad social, la exigencia de la tarea y el retorno del trabajo como elementos clave en el momento de elegir la docencia.

**Figura 1**

Modelo teórico de factores que influyen en la elección de enseñanza



Nota. Adaptado de Watt y Richardson (2012), como se citó en Nesje et al. (2017, p. 3).

### Selección temprana de aspirantes a la docencia

La selección temprana de aspirantes constituye un aspecto clave en la mejora de la calidad docente. Los países con mejores resultados educativos han demostrado que identificar a los futuros docentes antes de su ingreso a la formación profesional tiene un impacto positivo en el desempeño de la profesión. Esta estrategia ha dado buenos resultados en contextos como Singapur, Finlandia y Corea del Sur, cuyos sistemas educativos implementan rigurosos criterios de selectividad en el acceso a la carrera docente.

Como señalan Mourshed y Barber (2007) a partir de datos, existen dos opciones en las que se puede evaluar a los futuros docentes. La opción 1, adoptada por los sistemas exitosos consiste en seleccionar a los postulantes antes de que inicien su formación docente, lo que permite controlar la calidad desde el comienzo y restringir los cupos del programa. En contraste, la opción 2, propia de la mayoría de los sistemas educativos, evalúa a los candidatos una vez que han completado sus estudios de formación docente, reduciendo el control sobre el ingreso a la profesión. La mayoría de los sistemas educativos seleccionan a sus aspirantes después de que han egresado de los programas de formación docente, lo que genera una sobreoferta de candidatos. Esta situación provoca una falta de control en el ingreso a la docencia y, como consecuencia, afecta negativamente la calidad educativa. Por el contrario, los sistemas con mejores resultados aplican procesos de selección previos al ingreso a los programas de formación docente. De este modo, regulan anticipadamente el acceso o limitan el número de vacantes en la formación inicial, ajustando la oferta de futuros docentes a la demanda real del sistema educativo.

## Métodos y materiales

La investigación adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión amplia y profunda del fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se empleó un diseño mixto concurrente de alcance descriptivo-comparativo, específicamente un diseño convergente paralelo (Creswell y Plano Clark, 2011), en el cual la recolección y el análisis de datos de ambos enfoques se desarrollaron de forma simultánea e independiente, para luego integrarse en la fase interpretativa.

### Enfoque cuantitativo

Desde el enfoque cuantitativo, la investigación tuvo como propósito identificar las principales motivaciones y percepciones para elegir formación inicial docente entre los estudiantes de último año de Educación Media, así como analizar las diferencias existentes según su promedio académico.

La población estuvo compuesta por los estudiantes de último año de Educación Media de los once departamentos donde la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) ofrece programas de Formación Inicial Docente (FID): Gracias, La Esperanza, Santa Bárbara, Danlí, Choluteca, Juticalpa, Nacaome, Santa Rosa de Copán, San Pedro Sula, Tegucigalpa y La Ceiba. Esta distribución garantizó la inclusión de contextos urbanos y rurales, y de centros públicos y privados.

La muestra final fue de 892 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado multietápico por conglomerados, considerando criterios de inclusión como estar matriculado en el último año de Educación Media y pertenecer a un centro ubicado en los departamentos donde la UPNFM tiene presencia. La estratificación se basó en el departamento, tipo de institución, ubicación geográfica y modalidad de bachillerato, con el fin de asegurar diversidad y representatividad.

El cálculo muestral se realizó con un nivel de confianza del 95 %, un error muestral de  $\pm 3$  % y una probabilidad de ocurrencia de  $p = .50$ , aplicando un factor de constante ( $f_h = n/N = 0.1641$ ) a partir de una población estimada de 5,437 estudiantes. Además, se emplearon ponderadores por estrato ( $w_h = N_h/n_h$ ) y ajustes por conglomerado (UPM) para optimizar la precisión estadística y la representatividad de las estimaciones. En conjunto, el diseño permitió obtener datos generalizables a nivel nacional dentro del marco de la Formación Inicial Docente.

El instrumento principal fue un cuestionario estructurado, construido con base en dos referentes teóricos validados: la matriz de factores de elección profesional del BID (2014) y la escala FIT-Choice de Watt y Richardson (2007), adaptada al español por Gratacós y López-Jurado Puig (2016).

El cuestionario estuvo integrado por 65 ítems organizados en ocho secciones, incluyendo el promedio académico de los estudiantes, criterios utilizados para seleccionar una carrera de una carrera en general y factores motivacionales (intrínsecos, extrínsecos y altruistas), percepciones sobre la docencia, influencias



sociales, experiencias previas e incentivos académicos, además de una sección sociodemográfica. Los ítems se respondieron en una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Previo a la aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes del Instituto Central Vicente Cáceres, con el fin de evaluar la comprensión de los ítems y el tiempo de respuesta, el cual osciló entre 25 y 30 minutos. La validez de contenido cualitativamente se estableció mediante criterio de expertos, cuatro especialistas en investigación educativa y formación docente, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, introduciendo ajustes lingüísticos pertinentes al contexto hondureño.

La confiabilidad interna se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores entre  $\alpha = .75$  y  $\alpha = .93$  en las subescalas y un  $\alpha$  global de  $.91$ , lo que indica alta consistencia interna. Se descartaron tres factores con menor fiabilidad (satisfacción con la elección, disuasión social y movilidad laboral), al no ajustarse al perfil de los participantes.

El cuestionario se aplicó presencialmente, en formato papel, de manera anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad de la información y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa.

### **Enfoque cualitativo**

El componente cualitativo consistió en un análisis documental descriptivo–comparativo, orientado a identificar experiencias exitosas en torno a los criterios de atracción y selección de aspirantes a la docencia en sistemas educativos de alto desempeño. El objetivo fue reconocer cómo países con resultados sobresalientes diseñan políticas para fortalecer la calidad y el prestigio de la profesión docente, generando aprendizajes aplicables al contexto hondureño.

Se utilizó la técnica de benchmarking educativo, entendida como el análisis comparativo de buenas prácticas internacionales. Los casos seleccionados fueron Finlandia, Singapur, Corea del Sur y Chile, países reconocidos por sus altos niveles de desempeño en evaluaciones internacionales (OCDE, 2016; Mourshed y Barber, 2007; García et al., 2014).

Para la recolección de información se elaboró una ficha de registro estructurada a partir de una matriz categorial que consideró siete dimensiones: estatus docente, incentivos financieros, oferta y demanda de formación, becas y apoyos institucionales, criterios de selección, competencias profesionales y rasgos personales.

El análisis se basó en lectura analítica, codificación temática y comparación intertextual, permitiendo identificar patrones comunes y divergencias entre los casos. Los documentos seleccionados cumplieron criterios de pertinencia temática, autoridad institucional, actualidad (2010–2025) y diversidad tipológica. En total, se analizaron 80 documentos (entre 15 y 20 por país), que incluyeron fuentes institucionales,

publicaciones académicas, normativas, documentos técnicos y fuentes secundarias complementarias.

Este enfoque cualitativo permitió sistematizar políticas, marcos normativos y prácticas internacionales, identificando criterios estructurales comunes que orientan la atracción y selección docente en los países de referencia, aportando una base comparativa sólida para la mejora de estos procesos en el contexto hondureño.

## Resultados

Los resultados se organizan en dos partes. La primera analiza los factores que influyen en la elección de la formación docente entre los estudiantes de último año de Educación Media, así como las diferencias observadas según el promedio académico. La segunda parte corresponde a un análisis documental que recoge las experiencias de distintos países en torno a los criterios utilizados para atraer y seleccionar a los mejores aspirantes a la docencia.

### **Cuantitativos: criterios de atracción hacia la formación y carrera docente**

#### ***R.1 Criterios que influyen en la elección de una carrera universitaria, en general***

Cabe señalar que estos factores representan tendencias generales en la elección de una carrera universitaria y una profesión, sin referirse en particular a alguna en específico, por lo que reflejan percepciones globales sobre las aspiraciones y expectativas de los estudiantes. Analizar estos aspectos generales resulta fundamental para comprender las motivaciones iniciales que orientan a los jóvenes en su proceso de elección vocacional. Solo a partir de esta visión amplia es posible contrastar posteriormente si estos factores coinciden o difieren cuando se analiza una carrera específica como la formación docente.

El principal factor que motivaría a los estudiantes de último año de Educación Media a elegir una carrera universitaria es la afinidad con sus intereses personales. Según datos de la encuesta, el 83.4 % señaló que la carrera elegida debe estar alineada con sus preferencias e inclinaciones personales. En segundo lugar, un 42.8 % manifestó que valora aquellas carreras que sean exigentes y permitan un aprendizaje significativo. Según [Cárdenas et al. \(2021\)](#), los intereses personales y vocacionales representan el principal motor en la elección de una carrera universitaria, junto al deseo de desarrollo profesional y prestigio social.

Otros factores que se consideran en la elección de una carrera son las condiciones económicas y las oportunidades de financiamiento. El 42.25 % de los estudiantes considera la accesibilidad económica como un criterio clave, mientras que un 32.5 % destaca la posibilidad de acceder a becas como un aspecto relevante. Estos datos reflejan que los jóvenes conciben la educación superior como una inversión en capital humano, evaluándola desde una perspectiva costo-beneficio.

En cuanto a la elección profesional, predominan los factores económicos. Para el 64.4 % de los encuestados, la estabilidad laboral es fundamental, y el 62.2 % considera que un salario competitivo es clave en su decisión. Esto evidencia una relación directa entre la percepción de empleabilidad después de la graduación y la selección de la profesión, ya que los estudiantes asocian su elección con la posibilidad de mejorar su situación económica (Montesano y Zambrano, 2013).

Finalmente, además de los aspectos económicos, un porcentaje significativo valora el impacto social de su futura profesión. El 39.8 % de los estudiantes expresó su interés en desempeñar un trabajo que les permita ayudar a otras personas, lo que evidencia que la dimensión social también influye en su decisión vocacional. Rodríguez Saavedra (2023) señala que la madurez vocacional está estrechamente vinculada con el compromiso académico y el interés por ejercer una profesión que contribuya al bienestar social.

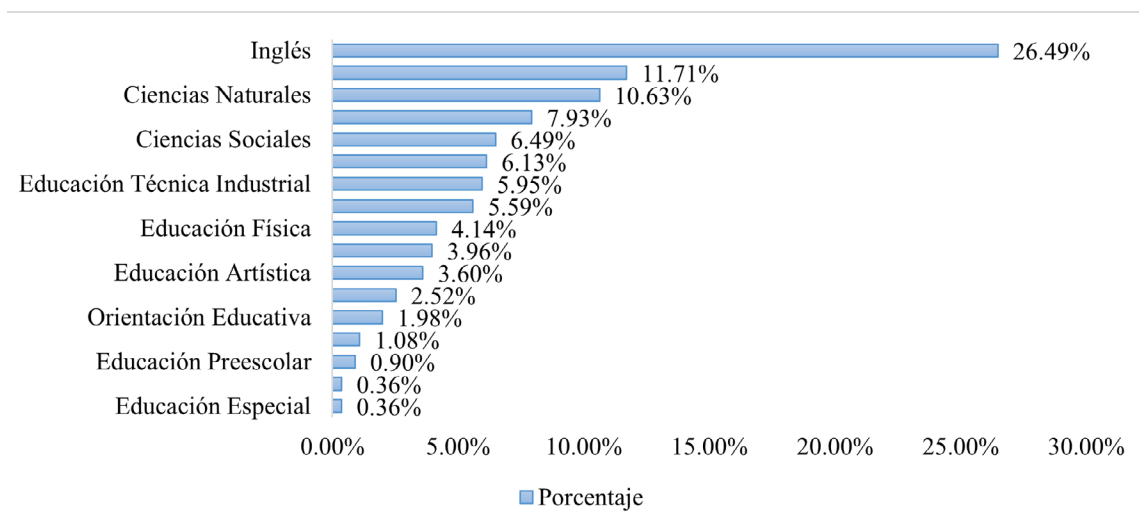
Conocer estas tendencias generales permite establecer una base de referencia para el análisis posterior de la formación docente como una opción profesional específica. De esta forma, se puede identificar en qué medida la carrera docente comparte estos factores motivacionales generales o si, por el contrario, presenta particularidades que limitan su capacidad de atraer a estudiantes con alto desempeño académico e interés vocacional.

## R.2 Oferta de formación docente de mayor interés para los estudiantes de Educación Media

En relación con el interés por estudiar una carrera en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), institución encargada de la formación docente en Honduras, los resultados obtenidos (ver Figura 2) muestran que la carrera de Inglés concentra el mayor porcentaje de preferencias (26.4 %), seguida por Matemáticas (11.7 %), Ciencias Naturales (10.6 %), Educación Comercial (7.93 %). Ciencias Sociales y Educación Básica están entre las carreras con los porcentajes más bajos.

**Figura 2**

*Oferta académica de la UPNFM con mayor interés por parte de estudiantes de Educación Media*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

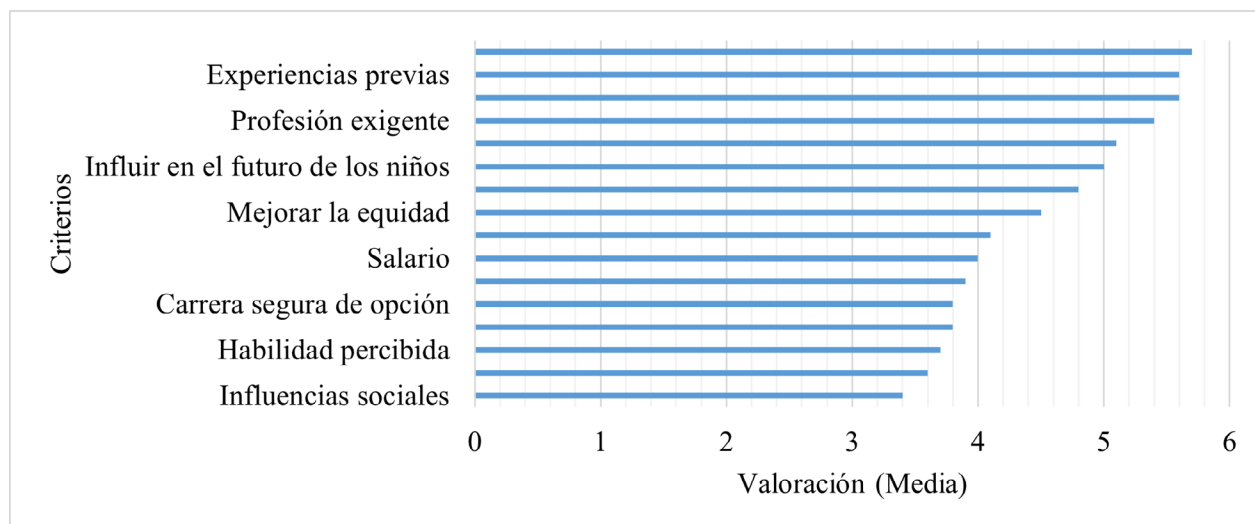
Estos resultados evidencian una diversidad de intereses entre los estudiantes, orientados hacia disciplinas que tienen una clara aplicación pedagógica, pero que también reflejan preferencias personales y percepciones sobre el mercado laboral. De acuerdo [Laschke y Blömeke \(2016\)](#), las aspiraciones profesionales de los futuros docentes no solo están determinadas por la vocación educativa, sino también por la percepción de empleabilidad y las oportunidades que ofrece cada especialidad dentro del sistema educativo. Así, el interés por el Inglés puede explicarse por su alta demanda en el mercado laboral nacional e internacional, y por el reconocimiento social que tiene como una competencia clave en la educación contemporánea ([British Council, 2015](#)).

### ***R.3 Principales criterios de atracción (motivación, influencias y percepciones) de la formación/carrera docente***

Los resultados de la encuesta permiten identificar los criterios de atracción hacia la carrera docente según motivaciones, influencias y percepciones. Como se observa en la Figura 3, los factores con mayor valoración son la estabilidad laboral, la seguridad de empleo y el deseo de contribuir socialmente, mientras que otros aspectos como el prestigio o la influencia de los amigos presentan puntuaciones más bajas.

**Figura 3**

*Criterios de atracción hacia la carrera docente según motivaciones, influencias y percepciones (Media)*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada.

Al analizar los resultados sobre los motivos, influencias y percepciones que tienen los estudiantes de último año de Educación Media en relación con la elección de la docencia, se observa que los factores que más los atraen son los estímulos asociados al programa de formación, seguidos por las experiencias previas relacionadas con la enseñanza y la percepción de que la docencia es una carrera exigente. En contraste, los factores con menor nivel de atractivo son las influencias sociales, el trabajo con niños y la percepción de habilidades personales para la enseñanza.

En cuanto a los tipos de motivación, los estudiantes otorgan mayor importancia a la motivación altruista, que alcanza una media ( $\bar{x}$ ) de 4.5, seguida por la motivación extrínseca ( $\bar{x} = 4.0$ ) y, en último lugar, la motivación intrínseca ( $\bar{x} = 3.8$ ). Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Bruinsma y Jansen (2010). Es importante señalar que ningún estudiante manifestó guiarse exclusivamente por un solo tipo de motivación, mostrando un perfil motivacional mixto.

La *motivación altruista* sobresale especialmente en aspectos como “hacer una contribución social” ( $\bar{x} = 5.1$ ), “influir en el futuro de los niños” ( $\bar{x} = 5.0$ ) y “mejorar la equidad” ( $\bar{x} = 4.5$ ), lo que refleja un fuerte compromiso con la mejora social a través de la docencia.

En segundo lugar, la motivación extrínseca también desempeña un papel relevante. Dentro de esta categoría, el aspecto mejor valorado es la seguridad laboral con una media de 4.1, lo que refuerza la importancia de los incentivos externos como la estabilidad profesional y la remuneración en la atracción de futuros docentes (Elacqua et al., 2018).

Por su parte, aunque la literatura indica que la motivación intrínseca suele ser el principal motor para elegir la docencia (Gratacós, 2014), en este caso no fue el factor más destacado. Aunque los estudiantes la reconocen, su peso relativo es menor frente a las motivaciones altruistas y extrínsecas, lo que puede estar vinculado a contextos donde las condiciones económicas y laborales afectan las decisiones profesionales.

Otro indicador que resulta atractivo para los jóvenes, dentro del ámbito de las influencias sociales, es su identificación con las experiencias previas, las cuales presentan un promedio de 5.6. Este indicador refleja la admiración y el impacto que han tenido sus docentes a lo largo de su trayectoria educativa, influyendo significativamente en su percepción sobre la profesión (Watt y Richardson, 2007). Según Gratacós (2014), las *experiencias significativas vividas con docentes* pueden marcar profundamente la orientación vocacional de los estudiantes, llevándolos a visualizar la docencia como una opción profesional valiosa y con sentido. Esta percepción representa una oportunidad clave para fortalecer la valoración social de la labor docente, ya que pone de manifiesto el poder transformador que tienen las experiencias educativas positivas en la decisión de los futuros aspirantes.

Respecto a la percepción de la carrera docente, uno de los aspectos que genera mayor atracción es considerarla una profesión exigente ( $\bar{x} = 5.6$ ) y de alto compromiso ( $\bar{x} = 5.4$ ). Esta visión coincide con estudios recientes que describen la docencia como una labor compleja, de alta demanda cognitiva y creciente carga laboral (Kraft y Lyon, 2024). De igual forma, la OCDE (2025) destaca que las condiciones de trabajo y las exigencias profesionales siguen siendo factores decisivos en la permanencia del profesorado.

No obstante, en cuanto a las recompensas profesionales, los estudiantes no consideran particularmente atractivos en la docencia el *estatus social de la profesión* ( $\bar{x} = 4.8$ ) ni el *nivel salarial* ( $\bar{x} = 4.0$ ). De acuerdo con Ganimian (2011), para atraer a estudiantes con alto desempeño académico a la carrera docente,

resulta indispensable ofrecer salarios iniciales competitivos y recompensas alineadas al desempeño. En este sentido, los resultados evidencian que, si bien los estudiantes reconocen la exigencia de la profesión, perciben que los incentivos económicos que ofrece no son suficientes en comparación con otras opciones profesionales.

Al comparar los criterios en la elección de una carrera universitaria en general con los que motivan al docente, se evidencian tanto coincidencias como diferencias. En ambos casos, los estudiantes valoran que la carrera represente un desafío intelectual y ofrezca estabilidad laboral, lo que muestra un interés común por profesiones que sean exigentes y seguras. Sin embargo, mientras que en la elección de carreras universitarias en general predominan la afinidad personal (83.4 %) y criterios económicos como la accesibilidad financiera y las becas, en la elección de la docencia cobran mayor relevancia las motivaciones altruistas, como hacer una contribución social, influir en el futuro de los niños y mejorar la equidad social, así como las experiencias previas con docentes que refuerzan la percepción positiva hacia la enseñanza. Además, aunque la seguridad laboral es importante en ambos casos, los estudiantes no consideran que la docencia ofrezca grandes recompensas económicas ni un alto estatus social, a diferencia de otras profesiones donde estos aspectos son determinantes.

#### ***R4. Diferencias entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente***

El análisis de varianza de un factor (ANOVA) permitió identificar diferencias estadísticamente significativas en diversos factores motivacionales, perceptuales y experienciales según el promedio académico de los estudiantes. Se establecieron tres niveles de rendimiento: satisfactorio (71–80 %; n = 214), muy satisfactorio (81–90 %; n = 470) y avanzado (91–100 %; n = 190).

De manera descriptiva, los resultados muestran una tendencia ascendente en las medias generales conforme se incrementa el rendimiento académico, lo cual se detalla en la Tabla 2, que presenta las diferencias del ANOVA entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente.

El análisis de varianza (ANOVA) evidenció diferencias significativas entre los tipos de motivación intrínseca, extrínseca y altruista según el promedio académico de los estudiantes. Quienes presentan mayor rendimiento manifiestan niveles más altos de motivación y compromiso vocacional, y diferencias más marcadas se observan especialmente en indicadores como hacer una contribución social, experiencias previas con docentes, percepción de la carrera como exigente, mejorar la equidad social y valorización del estatus profesional. En contraste, factores como el gusto por trabajar con niños, las influencias sociales o la consideración de la docencia como segunda opción no mostraron diferencias significativas, lo que sugiere que dichos motivos son transversales a todos los grupos de rendimiento.

**Tabla 2**

*Diferencias del ANOVA de un factor entre el promedio académico y los criterios de atracción hacia la carrera docente*

Variable / Indicador	Promedio de calificaciones			F (Fisher)	p	Significancia
	Satisfactorio (71%–80%)	Muy satisfactorio (81–90)	Avanzado (91–100)			
Valor intrínseco	$\bar{x} = 3.6$ DE = 1.70	$\bar{x} = 3.9$ DE = 1.68	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.65	2.448	.087	No sig.
Habilidad percibida	$\bar{x} = 3.2$ DE = 1.72	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.65	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.58	9.007	.000	Sig.
Seguridad laboral	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.67	$\bar{x} = 4.1$ DE = 1.62	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.58	9.289	.000	Sig.
Conciliación laboral	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.63	$\bar{x} = 3.9$ DE = 1.58	$\bar{x} = 4.3$ DE = 1.55	7.736	.000	Sig.
Trabajar con niños	$\bar{x} = 3.4$ DE = 1.55	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.53	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.52	1.475	.229	No sig.
Mejorar la equidad	$\bar{x} = 4.2$ DE = 1.63	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.6	$\bar{x} = 4.9$ DE = 1.55	7.021	.001	Sig.
Influir en el futuro de los niños	$\bar{x} = 4.6$ DE = 1.66	$\bar{x} = 4.9$ DE = 1.60	$\bar{x} = 5.4$ DE = 1.59	10.427	.000	Sig.
Hacer una contribución social	$\bar{x} = 4.8$ DE = 1.68	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.71	$\bar{x} = 5.6$ DE = 1.65	12.958	.000	Sig.
Carrera exigente	$\bar{x} = 5.3$ DE = 1.60	$\bar{x} = 5.5$ DE = 1.64	$\bar{x} = 5.9$ DE = 1.59	9.912	.000	Sig.
Profesión exigente	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.65	$\bar{x} = 5.4$ DE = 1.61	$\bar{x} = 5.8$ DE = 1.58	9.713	.000	Sig.
Estatus social	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.72	$\bar{x} = 4.8$ DE = 1.70	$\bar{x} = 5.1$ DE = 1.65	7.209	.001	Sig. leve
Salario	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.69	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.68	$\bar{x} = 4.3$ DE = 1.63	4.189	.015	Sig. baja
Experiencias previas	$\bar{x} = 5.2$ DE = 1.83	$\bar{x} = 5.5$ DE = 1.61	$\bar{x} = 6.0$ DE = 1.28	15.109	.000	Sig.
Influencias sociales	$\bar{x} = 3.2$ DE = 2.05	$\bar{x} = 3.5$ DE = 2.01	$\bar{x} = 3.4$ DE = 2.04	1.471	.230	No sig.

Carrera como segunda opción	$\bar{X} = 3.6$ DE = 1.6	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.65	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.62	1.275	.280	No sig.	
Incentivos institucionales	$\bar{x} = 5.3$ DE = 1.62	$\bar{x} = 5.7$ DE = 1.60	$\bar{x} = 6.0$ DE = 1.57	9.982	.000	Sig.	
C I D E A S	Motivación intrínseca	$\bar{x} = 3.4$ DE = 1.74	$\bar{x} = 3.8$ DE = 1.75	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.6	6.055	.002	Sig.
	Motivación extrínseca	$\bar{x} = 3.7$ DE = 1.59	$\bar{x} = 4.0$ DE = 1.59	$\bar{x} = 4.4$ DE = 1.49	10.200	.000	Sig.
	Motivación altruista	$\bar{x} = 4.2$ DE = 1.69	$\bar{x} = 4.5$ DE = 1.64	$\bar{x} = 4.9$ DE = 1.58	9.274	.000	Sig.

*Nota.*  $\bar{x}$  = media aritmética; DE = desviación estándar; F = prueba de Fisher; p = nivel de significancia. Sig. = significativa (p < .05); Sig. leve = significancia marginal; Sig. baja = significancia baja; No sig. = no significativa.

Estos hallazgos se interpretan a la luz del modelo FIT-Choice de [Watt y Richardson \(2007\)](#), que explica la elección de la docencia como resultado de la interacción entre valores intrínsecos, extrínsecos y altruistas. En el contexto hondureño, la predominancia de la motivación altruista coincide con lo planteado por [Gratacós \(2014\)](#) y [Turra Díaz y Rivas Valenzuela \(2022\)](#), quienes destacan que las motivaciones de servicio y autorrealización se asocian con la excelencia académica y la permanencia en la profesión. En conjunto, los resultados confirman que fortalecer las motivaciones sociales y vocacionales es clave para atraer a aspirantes de alto desempeño y consolidar una formación docente de calidad en Honduras.

### **Benchmarking de criterios para atraer y seleccionar aspirantes a la formación docente. Análisis Comparativo de Políticas Docentes: Corea del Sur, Singapur, Finlandia, Chile y Honduras**

El análisis comparativo de políticas docentes en Finlandia, Singapur, Corea del Sur, Chile y Honduras permite identificar un patrón estructural que explica la capacidad diferenciada de cada sistema para atraer y seleccionar aspirantes de alta calidad hacia la formación docente. La matriz analítica (ver Tabla 3) sintetiza cinco dimensiones interdependientes: estatus del profesorado, incentivos financieros, oferta de formación y demanda laboral, becas estudiantiles y mecanismos de selección de aspirantes.



Tabla 3

Comparativo internacional sobre políticas de formación, incentivos y selección docente

País	Estatus de los docentes	Incentivos financieros	Oferta de formación y demanda laboral	Becas estudiantiles	Selección de aspirantes
<b>Finlandia</b>	La docencia es una de las profesiones más respetadas, con alta autonomía y profesionalismo (Sirota y Elfahel, 2019; Pérez Granados, 2014; OCDE, 2020).	Condiciones laborales favorables, menor carga de enseñanza y salarios competitivos (OECD, 2020; García et al., 2014).	Admisión basada en proyecciones de empleo y planificación conjunta universidad–Ministerio (Varas, et al., 2012; OCDE, 2020).	Educación gratuita y apoyo mensual financiado por el Estado (Study in Finland, 2025; Darling-Hammond y Robert, 2011).	Ingreso altamente competitivo (10 % de aceptación), examen VAKAVA y entrevistas de aptitud (Varis et al., 2025; Virtanen y Laine, 2021; Mankki y Riih�, 2023).
<b>Singapur</b>	Docentes considerados agentes de cambio nacional, guiados por valores de servicio, integridad y excelencia profesional (Liu, 2023; Academy of Singapore Teachers, 2024; Ng, 2016).	Salarios iniciales competitivos, incrementos meritocráticos y bonificaciones anuales por desempeño (Ministry of Education Singapore, 2025a; García et al., 2014).	Admisión ajustada a las vacantes proyectadas y empleo garantizado tras la formación (UNESCO, 2014; Benchmarking Center on International Education, 2012).	Becas completas del MOE con asignación mensual y compromiso de servicio público; programas de liderazgo docente (Ministry of Education Singapore, 2025b; Nanyang Technological University & NIE, 2025).	Requiere pertenecer al 30 % superior; EPTs, entrevistas y evaluaciones de liderazgo y vocación (Ministry of Education Singapore, 2025b; Liu, 2023).
<b>Corea del Sur</b>	Profesores valorados como funcionarios públicos con alta estabilidad y prestigio social; sin embargo, sufren estrés laboral (Lee y Koh, 2020; Shim et al., 2024).	Salarios entre los más altos de la OCDE, vacaciones pagadas y bonos ligados a desempeño (Lee y Koh, 2020; Yoo y Eom, 2022).	Cuotas anuales y Examen Nacional de Empleo Docente (NTET) para equilibrar oferta y demanda (Kim et al., 2014; Lee y Koh, 2020; García et al., 2014).	Acceso a becas generales como la Global Korea Scholarship (GKS), que cubre matrícula y manutención (NIIED, s.f.); atractivo por estabilidad y prestigio (Lee y Koh, 2020).	Solo el 5–10 % superior accede; evaluación mediante CSAT, TET, entrevistas y simulaciones de enseñanza (Ahn y Park, 2019; Ministry of Education Korea, 2023).

<b>Chile</b>	Avances en legitimidad y profesionalización con la Ley 20.903; reconocimiento aún limitado frente a otras profesiones (Medeiros et al., 2012; Bellei y Valenzuela, 2013; Ruffinelli Vargas, 2016).	Carrera Docente con estructura progresiva, incentivos al desempeño y mejora salarial continua (Ministerio de Educación de Chile, 2016; Ruffinelli Vargas, 2016).	Transición desde libre oferta hacia sistema regulado por calidad; riesgo de déficit docente (Montero y Fernández, 2022; Poblete, 2011).	Beca Vocación de Profesor cubre el 100 % del arancel; alta exigencia académica (Ministerio de Educación de Chile, s.f.; Chile Atiende, 2025; Alvarado et al., 2011).	Selección exige promedio escolar alto (20 % superior), PAES $\geq 626$ y entrevistas vocacionales (Ruffinelli Vargas, 2016; Ministerio de Educación de Chile, s. f.).
<b>Honduras</b>	Políticas buscan fortalecer imagen y estabilidad; magisterio con fuerte identidad vocacional pero baja valoración social (República de Honduras, 1997, 2014; FEREMA, 2022).	El Estatuto del Docente regula sueldos base, escalafón y aumentos; existen retrasos administrativos (República de Honduras, 1997; FEREMA, 2022).	Ingreso posterior al título mediante concursos anuales por mérito; enfoque vocacional (Secretaría de Educación, 2014).	Becas socioeconómicas por rendimiento académico; ferias Interbecas UPNFM fomentan movilidad estudiantil (UPNFM, 2024a).	Requiere título de bachiller, test de conocimientos y vocación profesional (UPNFM, 2022; UPNFM, 2024b).

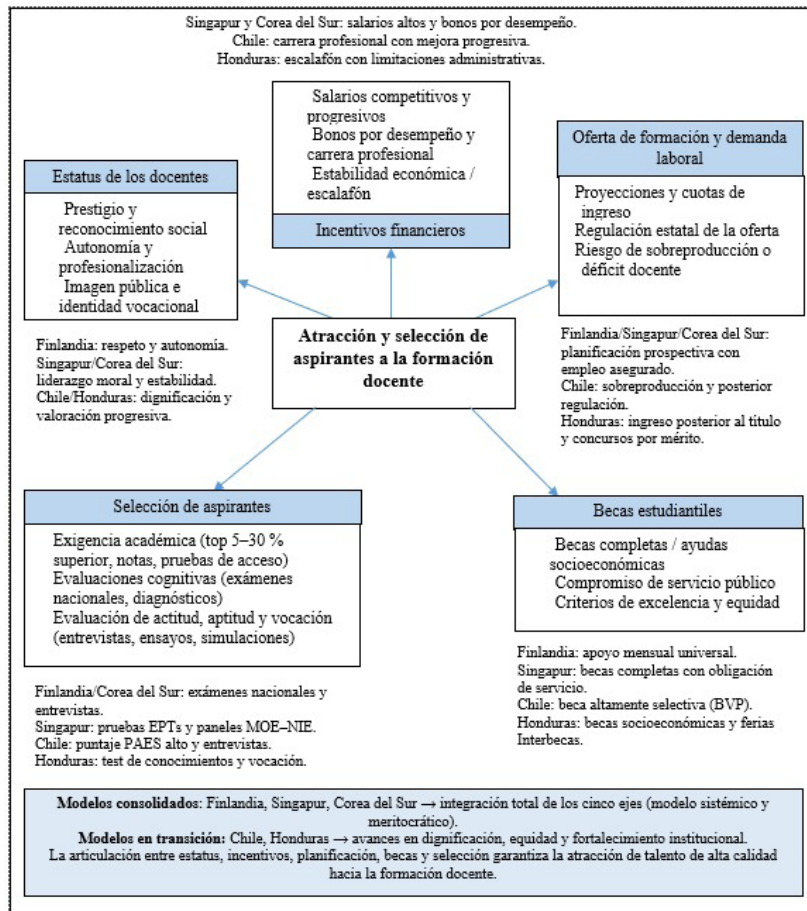
*Nota.* Elaboración propia en base a las referencias citadas.

En los países analizados, la docencia se consolida como una profesión clave, aunque con diferentes niveles de prestigio y apoyo estatal. Finlandia, Singapur y Corea del Sur destacan por el alto estatus social del maestro, la rigurosa selección de aspirantes y los sólidos incentivos económicos. Su formación docente se planifica estratégicamente según la demanda laboral y cuenta con becas completas o subsidios estatales. Chile avanza hacia la profesionalización mediante la Carrera Docente y becas competitivas, aunque enfrenta desafíos en valoración social. En contraste, Honduras mantiene una estructura legal y vocacional fuerte, pero con limitaciones salariales y administrativas. En conjunto, los sistemas exitosos combinan reconocimiento social, incentivos meritocráticos y políticas coherentes de formación, atracción y retención de talento docente.

Las categorías del sistema de atracción y selección docente mantienen una relación de interdependencia funcional: el estatus del docente se fortalece mediante procesos de selección exigentes y formación de calidad; los incentivos financieros sustentan la motivación y permanencia profesional; la oferta y demanda formativa asegura equilibrio entre egresados y plazas laborales; las becas estudiantiles promueven la equidad y el acceso al talento académico; y la selección de aspirantes garantiza la calidad, compromiso y vocación pedagógica, consolidando un sistema coherente y sostenible, ver Figura 4.

Figura 4

Modelo comparativo de atracción y selección de aspirantes a la formación docente



Nota. El esquema sintetiza los factores comunes y diferenciadores en torno al estatus docente, incentivos financieros, oferta formativa, becas y criterios de selección en Finlandia, Singapur, Corea del Sur, Chile y Honduras.

## Conclusiones

El estudio analiza los criterios que influyen en la atracción y selección de aspirantes a la formación inicial docente en Honduras, respondiendo al objetivo de identificar los factores determinantes. Los resultados muestran que, al elegir una carrera universitaria, los estudiantes priorizan que se relacione con sus intereses, que sea exigente y genere aprendizajes significativos, que sea económicamente accesible y que ofrezca becas. En cuanto a la elección de una profesión, valoran principalmente la estabilidad laboral, un buen salario y la posibilidad de ayudar a otros.

En el caso particular de la docencia, destacan motivaciones altruistas como contribuir socialmente, influir en el futuro de los niños y promover la equidad, junto con factores extrínsecos como la seguridad laboral y las experiencias previas con docentes. También se valoran los incentivos de los programas de formación, como becas y movilidad académica. Los estudiantes con mayor rendimiento académico

muestran una mayor valoración de estos factores, lo que confirma su relevancia para atraer perfiles de alto desempeño, mientras que aspectos como el estatus social, el salario y las influencias externas presentan diferencias poco significativas.

En el marco del análisis comparativo, Honduras puede considerarse un sistema en transición, similar al caso chileno, que avanza gradualmente hacia la consolidación de políticas docentes más meritocráticas y coherentes. Mientras los países con sistemas educativos de alto desempeño como Finlandia, Singapur y Corea del Sur han logrado articular un modelo sistémico donde la selectividad en el ingreso, los incentivos financieros competitivos, el alto estatus social y la planificación prospectiva de la oferta docente funcionan de manera integrada, Honduras aún enfrenta desafíos estructurales que limitan la atracción de talento académico de alto nivel. No obstante, el país dispone de una base normativa y vocacional sólida, sustentada en el Estatuto del Docente y en la identidad social de la profesión, que puede servir como punto de partida para fortalecer la meritocracia en la formación inicial. Avanzar hacia un modelo meritocrático sostenible implica transitar de un enfoque centrado en la cobertura y el acceso hacia uno orientado a la calidad, la selección rigurosa y la profesionalización progresiva, acompañando estas reformas con incentivos económicos, programas de becas por excelencia y campañas de valorización social. De este modo, Honduras podría consolidar un sistema formador capaz de atraer, desarrollar y retener a los mejores aspirantes, articulando la vocación pedagógica con la excelencia académica y la equidad educativa.

### Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se proponen líneas de acción tanto para futuras investigaciones como para la formulación de políticas docentes. Cabe mencionar que, cada proceso de aprobación y desarrollo de las reformas docentes varía en cada país en función de su contexto político, social y económico. Aunque cada contexto es único, se presenta un panorama integral de las acciones sugeridas para cada uno de los criterios en atraer y seleccionar los mejores aspirantes a la formación inicial docente:

- Elevar el estatus social de la carrera docente. Es fundamental implementar campañas de valorización social que posicionen la docencia como una profesión clave para el desarrollo del país.
- Establecer incentivos financieros competitivos. Se recomienda revisar y mejorar los salarios iniciales y las condiciones laborales de los docentes, de manera que sean comparables con otras profesiones altamente demandadas.
- Ampliar las oportunidades de becas y apoyos económicos. Se sugiere fortalecer los programas de becas y créditos educativos orientados a estudiantes sobresalientes interesados en la docencia, reduciendo las barreras económicas de acceso a la formación inicial docente.
- Implementar procesos rigurosos de selección de aspirantes. Es necesario establecer procesos de admisión más exigentes, que incluyan evaluación de conocimientos académicos, revisión de antecedentes escolares (ranking de notas) y evaluación de aptitudes, actitudes y personalidad, para

asegurar la idoneidad vocacional y profesional de los futuros docentes.

- Alinear la formación docente con las demandas del sistema educativo y el mercado laboral. Las instituciones formadoras deben ajustar sus programas académicos a las necesidades reales del sistema educativo hondureño.
- Fortalecer las estrategias de atracción vocacional. Se recomienda desarrollar programas de orientación vocacional, marketing educativo, experiencias tempranas de enseñanza y movilidad académica, que motiven a los estudiantes de media a considerar la docencia como una opción profesional viable y valiosa.
- Promover políticas educativas integrales y sostenidas. Finalmente, se recomienda que estas acciones sean parte de una política educativa integral, con visión de largo plazo, que asegure la sostenibilidad de los cambios y la mejora continua de la calidad docente.

### Referencias bibliográficas

- Academy of Singapore Teachers.** (2024). *Ethos of the teaching profession*. Ministry of Education Singapore. <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/ethos>
- Ahn, S. y Park, J.** (2019). Teacher Employment Test and selection in Korea: National standards and challenges. *KEDI Research Series*, 12(4), 1–24. <https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000006/view.do?nttId=2363&menuNo=200014&pageIndex=29>
- Alvarado, M., Duarte, F. y Neilson, C.** (2011). *Efectos de la Beca Vocación de Profesor* [Documento de trabajo]. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. [https://christopherneilson.github.io/work/documents/WorkingPaperBVP\\_MINEDUC.pdf](https://christopherneilson.github.io/work/documents/WorkingPaperBVP_MINEDUC.pdf)
- Ávalos, B.** (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Banco Interamericano de Desarrollo.** (2014). *Estudio sobre las percepciones que tienen los jóvenes de 3° y 4° medio, sobre las carreras de educación, la experiencia laboral docente y disposición a estudiar pedagogía*. [https://www.academia.edu/3300913/Estudio\\_sobre\\_la\\_percepci%C3%B3n\\_que\\_tienen\\_los\\_j%C3%B3venes\\_de\\_3o\\_y\\_4o\\_Medio\\_sobre\\_las\\_carreras\\_de\\_educaci%C3%B3n\\_la\\_experiencia\\_laboral\\_docente\\_y\\_la\\_disposici%C3%B3n\\_a\\_estudiar\\_pedagog%C3%ADa\\_MEDICI%C3%93N\\_2011](https://www.academia.edu/3300913/Estudio_sobre_la_percepci%C3%B3n_que_tienen_los_j%C3%B3venes_de_3o_y_4o_Medio_sobre_las_carreras_de_educaci%C3%B3n_la_experiencia_laboral_docente_y_la_disposici%C3%B3n_a_estudiar_pedagog%C3%ADa_MEDICI%C3%93N_2011)
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P.** (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En *Profesores Chilenos: Ni héroes ni villanos*, Beatrice Avalos (editora), Editorial Universitaria.
- Benchmarking Center on International Education.** (2012). *Top performing countries*. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/>

- British Council.** (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Education Intelligence, British Council. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/english\\_in\\_mexico.pdf](https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/english_in_mexico.pdf)
- Brookhart, S. M. y Freeman, D. J.** (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Bruinsma, M. y Jansen, E. P.** (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, 185-200 <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. A.** (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483221468147581570>
- Bruns, B. y Luque, J.** (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://educacion.udd.cl/files/2017/10/Profesores-excelentes.-C%C3%B3mo-mejorar-el-aprendizaje-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Cárdenas, S., Hernández, F. y Piña, M. E.** (2021). Factores que inciden en la elección de una carrera universitaria. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 6(12), 15–24.
- Chile Atiende.** (2025). *Beca Vocación de Profesor (BVP)*. <https://www.chileatiende.gob.cl/>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M.** (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205–245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8265721>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L.** (2011). *Diseño y realización de investigaciones mixtas* (2.ª ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. y Robert, R.** (2011). *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Obtenido de <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Teacher-Leader-Effectiveness-Report-2011.pdf>
- Deshano, C.** (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. PREAL.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M.** (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Núñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M.J., Escalona, G., Walker, J.** (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe? Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Nota técnica N° IDB-TN-02619. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/quienes-estudian-pedagogia-en-lac-tendencias-desafios.pdf>

- FEREMA.** (2022). *Honduras: El Estado de las Políticas Públicas Docentes 2022*. Tegucigalpa, Honduras: Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu.
- Ganimian, A. J.** (2011). *Incentivos salariales y calidad docente en países en desarrollo*. PREAL.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J.** (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Gratacós, G.** (2014). *Estudio sobre las motivaciones para ser maestro*. Universidad Internacional de Catalunya.
- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M.** (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-Choice). *Revista de Educación*, (372), 72–96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Guzmán, J.** (2012). *Los desafíos de la formación docente en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. y Savioja, H.** (2012). *Education, training and demand for labour in Finland by 2025* (Publications 2012:16). Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi/publications>
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G.** (2006). Teacher quality and student achievement. *American Economic Review*, 96(2), 93–97. <https://doi.org/10.1257/000282806777212189>
- Hanushek, E. A., Morgan, A. J., Nguyen, M., Ost, B. y Rivkin, S. G.** (2023). *Attracting and retaining highly effective educators in hard-to-staff schools* (Working Paper No. 31051). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w31051>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C** (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kim, K. S., Park, K. Y., Kim, S. N., Hur, E. J., Park, S. H., Kim, H. y Lee, K.** (2014). *A study on establishing a mid- to long-term teacher supply and demand forecast system*. Korean Educational Development Institute (KEDI). [https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/cmmn/file/fileDown.do?menuNo=200014&atchFileId=FILE\\_000000000000912&fileSn=2&bbsId=](https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/cmmn/file/fileDown.do?menuNo=200014&atchFileId=FILE_000000000000912&fileSn=2&bbsId=)
- Kraft, M. A. y Lyon, M. A.** (2024). *The rise and fall of the teaching profession: The public's changing views of teachers and teaching in the United States* (NBER Working Paper No. 32386). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32386>
- Laschke, C. y Blömeke, S.** (2016). Measurement of job motivation in TEDS-M: Testing for invariance across countries and cultures. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40536-016-0031-5>
- Lee, S. y Koh, A.** (2020). *Lessons for Latin America from comparative education: South Korea's teacher policy* (IDB-DP-744). Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Lessons-for-Latin-America-from-Comparative-Education-South-Koreas-Teacher-Policy.pdf>

- Liu, W. C.** (2023). The teaching profession and teacher education in Singapore (1950 to present): From surviving to thriving. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 23–50. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37808>
- Mankki, V. y Rähkä, P.** (2022). The hidden admission agendas in Finnish primary teacher education in the 1990s, 2000s and 2010s. *History of Education*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2080283>
- Medeiros, M. P., Gutiérrez, G., Hochschild, H. y Lira, R.** (2012). Elige Educar, un punto de encuentro entre actores para mejorar la calidad de la educación en Chile. *Calidad en la Educación*, 235-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320844>
- Mejía, R., Rodríguez, A. y Pineda, S.** (2018). *Orientación vocacional como herramienta estratégica*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Ministerio de Educación de Chile.** (2016). *Ingreso y becas para carreras de pedagogía*. <https://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile.** (s. f.). *Portal Pedagogías: ¿Cuáles son los requisitos para postular a carreras y programas de pedagogía?* <https://acceso.mineduc.cl/portal-pedagogias>
- Ministry of Education Korea.** (2023). *Teacher recruitment and qualification standards*. Seoul: MOE. <https://english.moe.go.kr/main.do?s=english>
- Ministry of Education Singapore.** (2025a). *Teaching scholarships and sponsorships*. <https://www.moe.gov.sg/careers/teaching-scholarships-sponsorships>
- Ministry of Education Singapore.** (2025b). *Diploma in Education (DipEd): Selection process*. <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/diploma-education/selection-process>
- Montero, A. y Fernández, M. B.** (2022). Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Políticas chilenas de admisión en formación docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- Montesano, M. y Zambrano, A.** (2013). *Factores que influyen en la elección de una carrera universitaria en la Universidad Católica Andrés Bello*. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS6028.pdf>
- Mourshed, M. y Barber, M.** (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. <https://learningportal.iiiep.unesco.org/es/biblioteca/como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus>
- Nanyang Technological University & National Institute of Education.** (2025). *NTU–NIE Teaching Scholars Programme*. <https://www.ntu.edu.sg/>
- Nesje, K., Brandmo, C. y Berger, J. L.** (2017). The role of motivation in teacher education choice. *Teaching and Teacher Education*, 64, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.005>



- Ng, P. T.** (2016). *Empowered educators: Singapore – A teaching model for the 21st century*. Stanford Center on Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/SingaporeCountryBrief.pdf>
- OCDE.** (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE.** (2020). *Education policy outlook in Finland* (OECD Education Policy Perspectives No. 14). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>
- OCDE.** (2025). *Sustaining the teaching profession: Results from TALIS 2024*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Pérez Granados, L.** (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), 109-132.
- Poblete, M.** (2011). *La formación de los docentes de la educación escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Área de Políticas Sociales, Asesoría Técnica Parlamentaria. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idVersion=>
- República de Honduras.** (1997). *Estatuto del Docente Hondureño* (Decreto No. 136-97). Diario Oficial La Gaceta. [https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_hnd\\_anexo18.pdf](https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo18.pdf)
- República de Honduras,** (2014). *Reglamento general de la Ley fundamental de educación (Acuerdo 1358-SE-2014)*. [https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO\\_GENERAL\\_DE\\_LA\\_LEY\\_FUNDAMENTAL\\_DE\\_EDUCACION\\_1.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_GENERAL_DE_LA_LEY_FUNDAMENTAL_DE_EDUCACION_1.pdf)
- Rodríguez Saavedra, L.** (2023). *Motivación académica y madurez vocacional en estudiantes universitarios*. Tendencias en la Investigación Universitaria, Vol. XX, 66–83. Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://doi.org/10.47212/tendencias2023vol.xx.5>
- Ruffinelli Vargar, A.** (2013). *La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes*. *Calidad en la Educación*, (39), 117–154. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli Vargas, A.** (2016). *Ley de desarrollo profesional docente en Chile*. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>
- Secretaría de Educación de Honduras.** (2014). *Reglamento de Formación Inicial de Docentes (Acuerdo 1364-SE-2014)*. [https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO\\_FORMACION\\_INICIAL\\_DE\\_DOCENTES\\_1.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_FORMACION_INICIAL_DE_DOCENTES_1.pdf)
- Shim, T., Jun, M. y Lee, S. Y.** (2024). *How do Korean secondary school teachers perceive psychological burnout in their teaching careers?* *Behavioral Sciences*, 14(12), 1210. <https://doi.org/10.3390/bs14121210>
- Sirota, J. y Elfahel, D.** (2019). Teacher status in Finland. *EPH - International Journal of Educational Research*, 3(3), 63–68. <https://doi.org/10.53555/ephijer.v3i3.63>

- Study in Finland.** (2025). *Funding your studies*. Finnish National Agency for Education. <https://www.studyinfinland.fi/funding-your-studies>
- Turra Díaz, O. y Rivas Valenzuela, M.** (2022). Motivaciones para la Elección de la Profesión Docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Revista Educação & Realidade*, 47(e109205). <https://doi.org/10.1590/2175-6236109205vs01>
- UNESCO.** (2014). *Nota técnica: Políticas de formación inicial docente y perfiles de desempeño en Costa Rica, Panamá y Honduras*. UNESCO.
- UNESCO.** (2023). *Informe regional sobre formación inicial docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385459>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2022). *Manual del aspirante para la aplicación del test de aptitud académica*. <https://web.upnfm.edu.hn/admision/phocadownload/ManualAspirante2022.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2024a). *Programa de becas y ayudas socioeconómicas* UPNFM. <https://www.upnfm.edu.hn/index.php/becas>
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.** (2024b). *Reglamento de régimen académico para programas de grado*. <https://fsn1.your-objectstorage.com/bstorage/upnfm/reglamento-de-regimen-academico-para-programas-de-grado-upnfm-compressed.pdf>
- Varas, M. L.** (2011). *Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el primer taller de trabajo interno comisión del proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Chile: Subcomisión de Diagnóstico Internacional.
- Varis, S., Tolvanen, A., Metsäpelto, R. L. y Poikkeus, A.M.** (2025). Student Selection into initial teacher education in Finland: Predicting performance on the university entrance exam (VAKAVA) based on logical reasoning ability. *International Journal of Educational Research*, 133(102745). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102745>
- Virtanen, P. y Laine, A.** (2021). Grounds for differences in motivation among Finnish student teachers and novice primary school teachers. *Issues in Educational Research*, 31(1), 291-308. <https://www.iier.org.au/iier31/virtanen.pdf>
- Watt, H. M. G. y Richardson, P. W.** (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Yoo, J. y Eom, M.** (2022). Merit payment for elementary, middle, and high school teachers: analysis of its effects on student academic achievement. *International Review of Public Administration*, 27(2), 73-90. <https://doi.org/10.1080/12294659.2022.2071541>