



PERFIL DEL ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN Y MOTIVACIONES ASOCIADAS A SU ELECCIÓN PROFESIONAL: UN ESTUDIO DE CASOS

PROFILE OF THE SPANISH LANGUAGE AND COMMUNICATION EDUCATION STUDENT, AND MOTIVATIONS ASSOCIATED TO THEIR PROFESSIONAL CHOICE: A CASE STUDY

Iciar Dufraix Tapia (*)

*Universidad Arturo Prat
Chile*

Eduardo Fernández Rodríguez

Rocío Anguita Martínez

*Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación
Universidad de Valladolid
España*

Resumen

El presente estudio indagó sobre el perfil del estudiante de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y las motivaciones asociadas a su elección profesional. Para ello, se contempló un diseño metodológico de corte cualitativo, utilizando como estrategia de recogida de información los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. El trabajo de campo se concretó en la ciudad de Iquique, Chile, participando estudiantes y profesores/as vinculados al señalado plan de formación. Los hallazgos dieron cuenta de que los/as estudiantes provienen de una situación socioeconómica media y media-baja, que sus motivaciones, fundamentalmente altruistas, presentan un marcado acento sociocomunitario y ciudadano-participativo y que sus intenciones pedagógicas articulan posiciones humanistas con orientaciones críticas y de justicia social. Finalmente, se concluye sobre la necesidad de valorar, visibilizar y legitimar el capital biográfico que dichos estudiantes encarnan a propósito de su vínculo con las clases más desfavorecidas y se proponen algunas líneas de acción.

Palabras clave: Formación inicial docente; motivación; futuros profesores; elección de carrera; investigación cualitativa.

Abstract

The present study inquired about the profile of the student of Spanish Language and Communication Education Student and the motivations associated with their professional choice. For this, a qualitative research methodological design was applied, using focus groups and semi-structured interviews as data collection strategies. The field work was carried out in the city of Iquique, Chile, with students and teachers involved in the aforementioned training plan. The findings showed that the students come from a medium and medium-low socioeconomic position, that their motivations, mainly altruistic, have a marked community and citizen-participatory accent and that their pedagogical intentions articulate humanist positions with critical and social justice orientations. Finally, we conclude that it is necessary to value, visibilize and legitimize the biographical resource that such students embody in relation to their link with the most disadvantaged social classes and some lines of action are proposed.

(*) Autor para correspondencia:

Iciar Dufraix Tapia
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile
Facultad Ciencias Humanas
Av. Arturo Prat Chacón 2120, Iquique,
Tarapacá
Correo de contacto:
iclar.dufraix@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 13.03.2019
ACEPTADO: 16.12.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.921

Keywords: Initial teacher education; motivation; pre-service teachers; career choice; qualitative research.

1. Introducción

La selección de los futuros docentes de enseñanza primaria y secundaria es un asunto que, de manera progresiva, ha adquirido relevancia en la agenda educativa de diferentes contextos y países. Conforme aquello, y dado que la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2012), entre otras evidencias internacionales, sugieren atraer a los mejores candidatos, diversos han sido los mecanismos impulsados para incrementar la calidad de los aspirantes a maestros, subrayando, por lo general, en aspectos como el puntaje obtenido en las pruebas de selectividad universitaria, el desempeño académico en la escuela secundaria, la posesión de ciertas aptitudes pedagógicas, entre otros. En el caso específico de Chile, las estrategias emprendidas han supuesto, a grandes rasgos, el aumento de las exigencias y los puntajes de ingreso (Mizala, Hernández & Makovec, 2011).

No obstante, y en vista de que diversos estudios postulan que para el establecimiento de mecanismos adecuados de selección y retención del futuro docente resulta necesario conocer quiénes son los actuales estudiantes de pedagogía, indagar acerca de sus características y entender los determinantes de su elección (DeShano da Silva, 2012; Watt & Richardson, 2008), la investigación sobre las motivaciones que impulsan a los estudiantes a inclinarse por la carrera pedagógica ha ido en aumento en las últimas décadas.

Entendida fundamentalmente como “el motor que mueve toda conducta” (Maquilón & Hernández, 2011, p. 86), y pese a la diversidad de modelos propuestos y los aportes teóricos desarrollados para su análisis (Deci & Ryan, 1985; Grant, 2008; Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959; Maslow, 1954; McGregor, 1966; Weiner, 1974; Wigfield & Eccles, 1992), los estudios sobre las motivaciones por convertirse en maestros han sido conceptualizados, principalmente, desde la teoría de la expectativa-valor (Wigfield & Eccles, 2000) y la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), definiendo tres tipos de motivaciones (Keow, 2006; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012): intrínseca, originada al interior de la persona y motivada por el gusto a la tarea (interés y disfrute por la enseñanza, tener habilidades para enseñar, gusto por trabajar con niños y/o adolescentes, entre otras); extrínseca, donde las razones para llevar a cabo la conducta provienen del exterior, siendo motivada por una recompensa (horarios y jornada laboral, seguridad en el trabajo, posibilidades de conciliación trabajo/familia, vacaciones, ascenso en la escala social, etc.), y altruista, en tanto conducta voluntaria motivada por el deseo de ayudar a otra persona sin pretensiones de obtener algún beneficio externo (interés por aportar a la sociedad, interés por ayudar a las personas, deseo de influir en la vida de los niños y/o jóvenes, etc.), llamada también prosocial (Grant, 2008) o trascendente (Pérez-López, 1991).

En efecto, un creciente cuerpo de investigaciones desarrolladas en los Estados Unidos y Europa ha perseguido analizar las motivaciones asociadas a la elección profesional (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; Rinke, 2008), entre otros elementos asociados a la toma de decisión, tales como: antecedentes sociodemográficos, expectativas, creencias, satisfacción con la profesión, aspiraciones de desarrollo de carrera, etc. Por su parte, en Chile, los estudios sobre el perfil del estudiante de pedagogía publicados entre 1996 y 2007 sustancialmente apuntaron a problematizar, describir y caracterizar sus saberes, habilidades, actitudes y competencias específicas (Cisternas, 2011), mientras que, en la última década, el análisis ha estado puesto en las motivaciones y factores asociados a la elección profesional (Avenidaño & González, 2012; Merino, Morong, Arellano & Merino, 2015), las competencias y habilidades relacionadas a la carrera pedagógica (Errázuriz, Arriagada, Contreras & López, 2015; Rubilar, Carrillo, Fuentes & Alveal, 2010) y a las concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Cárcamo & Castro, 2015; Gómez & Guerra, 2012).

En el marco de los hallazgos vinculados a los intereses de nuestro objeto de estudio, numerosas investigaciones internacionales confirman su origen sociocultural modesto (Gorard, Huat, Smith & White, 2006; Sánchez, 2003) y la presencia de un bajo nivel educativo familiar (Said-Hung, Gratacós & Cobos, 2017). Del mismo modo, en Chile, la investigación nacional ha dado cuenta de que sus matriculados provienen de una clase media y media-baja (Ávalos & Matus, 2010; Vaillant & Rossel, 2006), y asisten a establecimientos municipales y subvencionados (Claro, Bennett, Paredes & Wilson, 2013) y de menor nivel socioeconómico (Munita, 2010), siendo sus notas de enseñanza media y los puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) significativamente inferiores, en términos estadísticos, a los matriculados en otras áreas (Mizala et al., 2011).

En lo que respecta a sus motivaciones para convertirse en docentes, gran parte de los estudios internacionales (Richardson & Watt, 2005; Tang, Wong, Wong & Cheng, 2018) concluyen que son los motivos intrínsecos y altruistas los que presentan una mayor influencia en la toma de decisión, observándose la misma tendencia en Latinoamérica y Chile (Avenidaño & González, 2012; García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014).

En línea con lo anterior, y pese a la diversidad de enfoques alrededor del cual se han descrito los perfiles motivacionales y clasificado los distintos tipos de motivaciones (Gratacós, 2014), son escasos los estudios que incorporan la influencia cultural/contextual/social en el proceso de elección (Heinz, 2015; Tomsik, 2016). En virtud de lo expuesto, resultan interesantes los aportes de King (1993) y Su (1997) respecto al componente crítico y/o transformativo que presentan las

motivaciones de aquellos candidatos a maestros/as pertenecientes a minorías sociales (grupos étnicos, inmigrantes, etc.), quienes no solo demuestran poseer comprensión de las desigualdades, sino también una clara visión sobre la justicia social y su rol como agentes de cambio en la escuela y la sociedad. Asimismo, ha sido posible identificar algunos estudios que reconocen la influencia que tiene el contexto sociocultural en el tipo de motivaciones que refieren (Ozturk, 2012), considerando las experiencias contextuales como un mediador importante en su desarrollo (Bilim, 2014). Finalmente, y enriqueciendo los paradigmas psicossociológicos de la motivación, Pérez-López (1991) incorpora los motivos trascendentes, en tanto servicio motivado por las consecuencias que se espera que produzca la acción en los otros, aportando una dimensión ética a la teoría de la motivación (López-Jurado & Kim, 2013).

En suma, y aun cuando las investigaciones desarrolladas han permitido comprender mejor quién es el estudiante de pedagogía, tanto los estudios sobre sus características como las estrategias emprendidas para la captación de talento docente han prestado escasa atención a ciertas dimensiones del perfil de índole biográfico y sociopolítico que, tal y como defendemos en la presente investigación, promoverían una práctica pedagógica con sentido y proyección social. En virtud de lo expuesto, la presente investigación se centra en analizar el perfil del alumnado de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (en adelante PLCC) de la Universidad Arturo Prat de Iquique, Chile, y las motivaciones asociadas a su elección profesional, con el objetivo último de comprender el vínculo entre su procedencia de origen modesto y su interés por la carrera pedagógica.

Con todo, el estudio que se propone cobra relevancia dado que la mayor parte de las investigaciones han perseguido identificar sus motivaciones por medio de metodologías cuantitativas/mixtas, a través de instrumentos estandarizados de elaboración propia o de uso internacional (García-Poyato, Cordero & Torres, 2018), mientras que nuestro estudio ha centrado su interés en obtener una comprensión exhaustiva de la realidad mediante la reflexión e interpretación de sus representaciones y subjetividades, respondiendo a la necesidad de explorar las razones de los/as estudiantes sin limitar sus respuestas a categorías previamente definidas (Han & Yin, 2016; Klassen, Al-Dhafri, Hannok & Betts, 2011). Así también, se persigue superar el reduccionismo con la que ha sido tratada su procedencia de origen, esencialmente en términos de déficit, en aras de valorar el capital biográfico, político y social, entendido como aquellos posicionamientos sobre la educación que devienen como resultado de sus trayectorias de vida y contextos socioculturales, que los/as estudiantes de pedagogía encarnan a propósito de su condición de origen y vínculo con las clases más desfavorecidas. Por último, pero no menos importante, la revisión de la investigación nacional vinculada tanto a su perfil como a las

motivaciones asociadas a su elección profesional evidencia la ausencia de este tipo de estudios en la región de Tarapacá.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

La investigación se concibió como un diseño cualitativo implementado a través de un estudio de casos de naturaleza intrínseca (Simons, 2009; Stake, 1998), cuyo objetivo principal persiguió analizar el perfil del estudiante de PLCC y las motivaciones asociadas a su elección profesional, con el propósito último de comprender el vínculo entre su procedencia de origen y su interés por la carrera pedagógica.

2.2. Descripción de la muestra y de los escenarios elegidos

Con la finalidad de comprender a cabalidad nuestro caso objeto de estudio y contrastar la información (Stake, 1998), se analizaron los discursos de estudiantes y profesores/as pertenecientes a la carrera de PLCC de la Universidad Arturo Prat de Iquique, Chile, cuya elección obedece a la vinculación profesional sostenida durante años con ambos escenarios educativos. Por su parte, y como criterio de inclusión de los informantes de ambos colectivos (alumnado y profesorado), se contempló únicamente su pertenencia y vinculación con el señalado plan de formación, sin considerar otros criterios de exclusión.

El acceso al campo se logra mediante la autorización de la directora de carrera. Posteriormente, y con intención de comunicar sobre los objetivos de la investigación y de conseguir la participación, se establece contacto vía correo electrónico con el profesorado adscrito al plan de estudios (16 docentes) y la totalidad del alumnado matriculado (32 estudiantes). De los 16 docentes, 12 de ellos/as –tres profesores (jornada completa) y nueve profesoras (seis con jornada completa, una con media jornada y dos contratadas por hora) –, declararon interés en participar del estudio. Por su parte, la invitación extendida al alumnado culmina en una reunión presencial sostenida con el centro de estudiantes, quienes manifestaron interés en colaborar, responsabilizándose espontáneamente de convocar a sus compañeros/as y de gestionar la conformación de dos grupos con estudiantes de distintos niveles. En suma, se contó con la colaboración voluntaria de 13 estudiantes ingreso PSU, dos alumnos y 11 alumnas (tres pertenecientes a primer año, tres a segundo año, tres a tercer año, tres a cuarto año y uno a quinto año).

2.3. Procedimientos de recogida y análisis de información y consideraciones éticas

La investigación adoptó una perspectiva plural respecto a los procedimientos y estrategias de recogida de información, realizando dos grupos focales con estudiantes pertenecientes a la carrera de PLCC y 20 entrevistas semiestructuradas a docentes adscritos al señalado plan de formación.

Los encuentros con ambos colectivos se llevaron a cabo en las dependencias de la universidad en hora y fecha que los participantes estimaron pertinente, con una duración aproximada de 45 minutos. Previa autorización de los participantes, tanto los grupos focales como las entrevistas fueron registrados mediante grabación de audio. Finalmente, y de cara a la negociación de los datos, se hizo devolución de sus respectivas transcripciones invitándolos a modificar, eliminar y complementar aquello que consideraran necesario.

Dado que la naturaleza cualitativa de la investigación persiguió analizar las motivaciones asociadas a la elección de la carrera pedagógica sin reducir sus discursos a categorías predefinidas, las preguntas realizadas a los estudiantes versaron, a grandes rasgos, sobre: ¿Cuándo y cómo se dieron cuenta de que querían ser profesores? ¿Hubo algún hecho significativo que influyera en el surgimiento del interés por la carrera? y ¿Por qué decidieron estudiar pedagogía? Por su parte, para recoger la opinión del profesorado se indagó sobre: ¿Cuál es el perfil del estudiante de PLCC?

El sistema de categorías se elaboró a partir de la exploración de la literatura ya existente (Brookhart & Freeman, 1992; Keow, 2006; Kyriacou & Coulthard, 2000; Manuel & Hughes, 2006; Ortega & Velasco, 1991; Thomson et al., 2012; Watt & Richardson, 2008). No obstante, y conforme se realizaba el análisis, se incorporaron elementos emergentes que nos otorgaron una comprensión mayor del fenómeno, permitiéndonos profundizar en aquellos elementos que daban sentido explicativo a sus motivaciones y el surgimiento de las mismas.

Con todo, y sobre el interés de reflejar los significados y la “experiencia vivida” de los participantes proponiendo una teoría interpretativa del caso (Simons, 2009), han sido múltiples los procedimientos considerados para el análisis e interpretación de la información. A saber: la codificación y categorización de la información (Charmaz, 2006), generando una comprensión sobre el objeto de estudio a partir de los datos mediante procesos de codificación posterior (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006) y el mapeo conceptual, enlazando conceptos afines, sus interrelaciones y patrones durante el proceso de interpretación, de manera que los significados

estuviesen fundamentados en las perspectivas de los participantes (Simons, 2009); ambas, desde una perspectiva comprensiva que nos ha permitido tener una visión general del caso (Ryan & Bernard, 2003). Buena parte del trabajo de codificación y sistematización se realizó con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas.Ti.

En lo referente a las consideraciones éticas, para la recogida de información se administró el respectivo consentimiento informado a la totalidad de los participantes y se resguardaron las siguientes dimensiones: negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad y compromiso con el conocimiento (Flick, 2007; Simons, 2009). Por otra parte, y para el establecimiento de criterios que aseguraran la credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis, se utilizó la propuesta de gestión de la calidad de la investigación cualitativa proporcionada por Charmaz (2006), apoyándonos en los criterios de credibilidad, originalidad, resonancia y utilidad. Finalmente, y de cara a la utilización de las conclusiones, consideramos los aspectos propuestos por De Miguel (2015), procurando: a) clarificar los resultados y propuestas de mejora que se derivan del estudio; b) especificar las decisiones a tomar y sus responsables, y c) difundir la información pertinente a los colectivos participantes.

3. Resultados

3.1. ¿Cuál es el perfil del estudiante interesado en la carrera de PLCC?

La mayoría de los/as estudiantes provienen de colegios subvencionados, presentan una situación socioeconómica media o media/baja y son primera generación de profesionales de su familia.

Nosotros recibimos estudiantes que son más bien de las clases menos favorecidas de la región (...), que son el primer profesional de su familia, y que viven en zonas en donde tampoco hay como un campo profesional. Son muchachos de interior, de población, del sector marginal... niños y niñas de barrio, donde se vende droga, etc. (Entrevista profesor 5)

Aparte de eso, de su realidad social, es que muchos pudieron entrar a la universidad gracias al tema de la nueva política de gratuidad y todo, y aun así tienen que solventarse sus gastos... y ellos por lo general trabajan. (Entrevista profesora 8)

Además, se caracterizan por presentar una predisposición para emplear el pensamiento crítico y reflexivo, interesándose por analizar distintos aspectos vinculados a la realidad social y educativa. “Los de Lenguaje son, sin duda, más políticos y más de movimiento, más críticos, esa es la palabra

(...). Tal vez entre las pedagogías es sin duda la más social, más sociopedagógica". (Entrevista profesor 7)

Tenemos una visión crítica, que no nos quedamos callados o nos quedamos con eso no más (...). Nuestra carrera sobre todo y algunos de la facultad, como que siempre quieren ir más allá en la visión crítica, que es lo más importante, creo yo, en un profesor para formar a los alumnos. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 4)

3.2. Motivaciones intrínsecas

Gran parte de las estudiantes (mujeres) refieren haber presentado cierta inclinación hacia la docencia desde la infancia. "De siempre quería ser profe. Cuando iba en el jardín quería ser como mis tías del jardín, después en la básica quería ser como mis profes de básica y en la media quería ser como mis profes de media". (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 3)

No así los estudiantes (hombres), quienes reconocen que la motivación por ser profesor surge a propósito de eventos determinantes vinculados a experiencias extraescolares deportivas.

Cuando iba como en tercero o cuarto medio empecé a ser profe de fútbol y ahí, ya, como que me gustó más la cosa, y empecé a enseñarle a niños, a ver a niños que tenían como varias vulnerabilidades, entonces yo sentía que dejaba algo en ellos, que influía algo en ellos (...) y cómo ellos a través de eso sí podían salir adelante, y después dije, ya, voy a estudiar algo en educación. (Grupo Focal 1, estudiante universitario 5)

No obstante este matiz, tanto las y los estudiantes manifiestan haber sentido interés primero por lo educativo/pedagógico y luego por la disciplina, cuya elección la realizaron considerando las habilidades que presentaban hacia ciertas asignaturas.

Pero después, con el tiempo, me di cuenta de que en el ámbito de la educación es donde uno puede... más puede dejar, más puede abarcar. Entonces como que siempre tuve en mente estudiar algo con educar, no una especialidad definida, pero sí con educar. (Grupo Focal 1, estudiante universitario 5)

Y decidí Lenguaje. Fue porque... porque me gusta... porque era el área que me salía más fácil, me gustaba y creo que va mucho más con lo social y, la verdad, es que me siento más en esa área que en Matemática o Física, por eso igual me tiré más por el lenguaje, pero me gusta más la pedagogía que el lenguaje. (Grupo Focal 1, estudiante universitaria 2)

Finalmente, manifiestan haber sido inspirados/as por algún profesor o profesora, a quien suelen elogiar por su calidad docente.

Yo tuve un momento en el cual dije quiero estudiar pedagogía, fue en octavo básico que tuve un profe de Matemática que hasta ahora creo que fue el mejor profesor que he visto en toda mi vida (...). La vocación a él se le salía por todos los poros. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 4)

3.3. Motivaciones altruistas

Conscientes de la influencia que tienen los procesos formativos en la conformación de los sujetos y convencidos de su impacto social, visualizan en el ejercicio de la docencia la posibilidad de contribuir al bienestar colectivo y de aportar a la mejora de la sociedad.

Entonces qué agente de cambio yo iba a ser si estudiaba Derecho, en cambio, acá, es contacto directo con el cambio, tú trabajas con las futuras generaciones, con un futuro abogado, con un futuro doctor, es directo el cambio que tú estás haciendo, es distinto a las otras carreras. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 11)

Yo creo que lo común es la intención de ayuda, la intención de ayudar, la intención de servir a otros, eso creo que es lo común, así sea porque quieren transformar la sociedad, encontrar una sociedad más justa, construir una sociedad más justa, más igualitaria, más equitativa. (Entrevista profesora 9)

Como resultado de esta inquietud, manifiestan interés por relacionarse con distintas realidades y contextos, reconociendo la urgencia de atender a las necesidades del entorno.

Siempre me llamó mucho la atención participar así como con las juntas vecinales, y le había dicho a la profe que podíamos trabajar como en un hogar de niñas, pero activamente, no sé, haciéndole reforzamiento, haciéndole talleres, no ir solamente así como le traemos juegos, le traemos comida, sino que de verdad involucrarnos. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 6)

En la mayoría de los casos por iniciativa propia tratan de elaborar proyectos que tengan un trasfondo social, que puedan favorecer al resto de sus compañeros, de un barrio. (...). Los veía trabajando en proyectos que involucrasen al resto de la comunidad, relativamente significativos, por lo tanto yo creo que ellos en su ADN vienen con eso. (Entrevista profesora 1)

Conscientes de las condiciones sociales en las que tienen lugar las experiencias pedagógicas de los estudiantes vulnerables, reconocen fallas y debilidades en el sistema educacional que precisan de transformación y que desean revertir a través de su quehacer docente.

Yo vengo de un subvencionado, yo me daba cuenta de las malas prácticas que tenía la sostenedora, (...) y pucha, yo decía esto está súper mal, esto hay que cambiarlo. Creo que es porque nosotros no vivimos en una burbuja, veíamos la realidad de la pedagogía, de la educación chilena y yo creo que eso es lo que más nos motiva a meternos, estamos más en contacto con la realidad. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 8)

Son chicos que están entusiasmados por cambiar el mundo prácticamente. Quieren cambiar la educación y quieren hacer cosas desde el aula. Por eso cuando en algunas clases que podemos y tenemos la oportunidad de poder aplicar la teoría (...) salen ideas bien innovadoras. (Entrevista profesora 10)

Coherente a lo anterior, y al tanto de las injusticias sociales y de las dificultades que presentan los/as estudiantes pertenecientes a los sectores más desprotegidos, manifiestan un fuerte deseo por intervenir y trabajar en contextos educacionales de alta vulnerabilidad social en aras de mejorar la calidad de vida de las comunidades más postergadas. “Entonces... como que tenemos esa idea bonita... esa utopía de que quiero ayudar al hijo del traficante, quiero ayudar a este... a un niño que no tiene brazo, que no puede escribir”. (Grupo Focal 2, estudiante universitaria 6)

Quieren estar haciendo clases en Alto Hospicio, en zonas periféricas, en colegios con vulnerabilidad, con índices con violencia, etc., hay cabros que se han ido a hacer las prácticas a las cárceles, a enseñarles a leer a los pescadores a las caletas, han diseñado proyectos para eso, de ir a hacer talleres a los niños chicos después del terremoto, todo eso. (Entrevista profesor 5)

En función de aquello, la mayoría reconoce que ha sido la cercanía con las problemáticas de su entorno y el contacto sostenido con realidades vulnerables lo que ha despertado aquella vocación de servicio y acción social, encontrando en la docencia la posibilidad de concretar estas intenciones.

Me metí a pedagogía porque me importan mucho los niños, a mí me da pena, no sé, salir de mi casa, que yo vivo en un barrio medio brígido, por el terminal. Ver a los niños que viven en casa rodeados de gente que es drogadicta, a mí me da pena ver a los niños que viven en casas donde yo sé que la tipa que vive ahí es narcotraficante, a mí me duele verlo. (Grupo Focal 1, estudiante universitaria 9)

Son cabros súper conscientes de su posición social, y de que su trabajo lo pretenden realizar también en su entorno social o sociocultural que les es cercano o del que se identifican, o del que proceden (...). Entonces a mí me parece que hay un principio social que está muy arraigado. (Entrevista profesor 5)

En efecto, los/as estudiantes otorgan especial importancia al rol sociopolítico del docente, en tanto actor comprometido con el cambio social, insistiendo en la necesidad de contribuir mediante su quehacer a la mejora de la sociedad. “Tienen como bien clara la película con respecto a que van a ser profesores y no cualquier profesor. Seguramente esta gente va a ser líderes gremiales cuando se vayan a la escuela, probablemente, por sus características”. (Entrevista profesora 8)

Yo creo que es vital en la formación de nosotros, como docentes, el querer ser actores sociales, porque si no, nos vamos a encerrar en el aula, (...) y ya, claro, quizás tengamos 40 puntajes vía PSU, pero ¿y qué cambiamos? Nada. Para mí es vital que un docente sea un actor social activo. (Grupo Focal 1, estudiante universitario 5)

Por último, y al visualizar que se desempeñarán laboralmente en la región de Tarapacá, reconocen la necesidad de atender a las particularidades del contexto manifestando interés por ofrecer una educación coherente y respondiente a la cuestión regional tarapaqueña.

Para mí, algo súper importante es que sepa la realidad de los colegios en la región, y algo... bueno... yo creo que para muchos es importante (...) los diferentes tipos de estudiantes que vienen de otros pueblos del interior o incluso de las caletas, que ellos también tienen otro tipo de crianza ahí, o de los diferentes sectores de la ciudad. (Grupo Focal 1, estudiante universitaria 4)

No solamente tienes el peruano, el boliviano, el colombiano, que puede hablar igual que tú, tienes gente que no habla español. Aquí hay mucha diversidad extranjera, además de la gente de los pueblos del interior (...), entonces también tienen que prepararnos para eso. (Grupo Focal 1, estudiante universitaria 6)

4. Discusión y Conclusiones

En la investigación desarrollada hemos podido analizar algunas de las claves que nos permiten comprender mejor quién es el/la estudiante de PLCC y qué lo/la ha impulsado a ingresar a la carrera.

En primer lugar, y en cuanto al perfil del estudiante, el estudio parece confirmar la tesis de Ávalos y Matus (2010) respecto a su procedencia de origen: clase media y media/baja.

En segundo lugar, y respecto a las razones que impulsan la elección profesional, los/as estudiantes parecen elegir la carrera fundamentalmente por motivos altruistas, confirmando que la elección no se realizaría por descarte, como sostienen los hallazgos realizados por Vaillant (2013). Al hilo de lo anterior, resulta interesante la escasa alusión a motivaciones de naturaleza

intrínseca que podrían haber impulsado la elección y que se identifican en la mayoría de los estudios internacionales y nacionales (Avendaño & González, 2012; Richardson & Watt, 2005). Conforme a este hecho, pareciera ser que para ellos/as el énfasis de su acción pedagógica se vincula, sobre todo, con aquellos elementos asociados a la transformación social, acentuando en sus motivaciones e intenciones sociopolíticas y evidenciando un posible sentir colectivo comunitario que trasciende las identidades personales. En suma, el interés que presentan por la carrera pedagógica reclama el sentido socioeducativo de su quehacer y encarna una evidente vocación de servicio público.

En tercer lugar, el estudio también parece confirmar las tesis de King (1993) y Su (1997) respecto al componente crítico y/o transformativo que presentan las motivaciones de los/as estudiantes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos y la influencia que ha tenido el contexto sociocultural en el desarrollo de las mismas (Bilim, 2014; Ozturk, 2012). En efecto, hemos podido analizar cómo la cercanía del alumnado con los contextos vulnerabilizados posibilita la conformación de un perfil motivacional/profesional con marcado acento sociocomunitario y ciudadano-participativo.

No obstante, resulta necesario mencionar que el carácter discursivo asociado a sus motivaciones altruistas articula posiciones humanistas con orientaciones críticas y de justicia social. Humanistas, en tanto que la elección por la carrera de pedagogía asume una actitud ética de reconocimiento intersubjetivo con la infancia y el mundo adolescente de la región de Tarapacá, pero también altruistas, pues el énfasis puesto en la necesidad de encaminar la acción educativa hacia la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa da cuenta de posicionamientos discursivos críticos que persiguen transformar la enseñanza, las instituciones formativas y las condiciones de vida de las personas y colectivos que han sido sistemáticamente olvidados (Liu, 2015).

Al hilo de lo anterior, y contrario a los hallazgos realizados por Lara-Subiabre (2019), los/as estudiantes presentan una clara conciencia sobre las condiciones de desigualdad e injusticias que se dan en el sistema educativo, poniendo especial atención a las condiciones sociales en las que tienen lugar las prácticas pedagógicas (Carr & Kemmis, 1988). En suma, su interés por la docencia encarna lo afectivo, pero también lo colectivo, lo social y lo regional, presentando una cercanía y sensibilidad especial respecto a las problemáticas de su comunidad y entorno.

Por último, también hemos visto que los/as estudiantes poseen un manifiesto capital psicológico que les ha permitido enfrentarse a situaciones adversas relacionadas con su origen social y composición de clase, siendo capaces de configurar imaginarios instituyentes (Castoriadis, 2003) en torno a significantes como “servicio público”, “cercanía con el entorno”, “roles sociales y

políticos”, “utilidad social”, entre otros. De esta forma, el propio carácter discursivo con el que piensan su acceso universitario deviene de posiciones críticas al sistema instituido y presenta, en términos del dialogismo de Bajtín (1982), una perspectiva polifónica de la razón educativa al partir sus propios enunciados, posiciones, aspiraciones, etc., del reconocimiento de un otro (alteridad).

La indagación realizada nos ha permitido develar que el alumnado de PLCC trae consigo un potente capital social-participativo, el que le ha otorgado la posibilidad de proyectar su rol profesional desde una conciencia de la subalternidad de los oprimidos (Spivak, 1994). Lo anterior nos permite ahondar en las tesis del efecto positivo que tiene este capital psicosocial tanto para motivar la elección de la carrera como para promover una práctica docente con sentido y proyección social.

5. Propuestas y Líneas de Trabajo

Conforme a los resultados, parece especialmente importante que la institución universitaria valore, visibilice y legitime la potencialidad existente en el capital biográfico que los/as estudiantes encarnan a propósito de su procedencia de origen. La cercanía con lo popular, lo marginal y lo subalterno no solo permitiría ofrecer procesos de formación que vinculen el quehacer profesional con las necesidades del entorno, sino también avanzar hacia una educación expandida (Freire, 2012) que valore el saber producto de la experiencia social y legitime los conocimientos adquiridos en contextos informales.

Al hilo de lo anterior, también resulta perentorio que los procesos de formación visualicen en ese capital social y tejido conectivo con las clases desfavorecidas la posibilidad de generar una agenda docente, investigadora y de extensión de tipo solidaria y contrahegemónica (Giroux, 1992; Willis, 1988), que interpele la preparación de profesionales para su inserción y acomodación al sistema laboral en defensa de una institución escolar que precisa convertirse en un campo de lucha por la ciudadanía y que requiere de trabajadores que trasciendan el ámbito escolar/formal para establecer conexiones con otros agentes culturales y sociales.

En efecto, el capital sociopolítico que traen consigo parece ser una oportunidad que se nos abre en las instituciones universitarias para redefinir nuestro rol y misiones sustantivas, expandir nuestro trabajo docente hacia espacios sociales y comunitarios, emprender procesos de formación atingentes al territorio, considerar las narrativas biográficas-escolares de los/as estudiantes como insumo de aprendizaje y reconfigurar las instituciones educativas públicas que, erosionadas desde la ideología de la mercantilización y privatización de la enseñanza, han invisibilizado aquellos elementos del perfil del estudiante que reivindican los fundamentos

sociopolíticos del quehacer pedagógico y que funcionarían como promotores de cambio y transformación social.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se reconoce como limitación de este estudio el agrupamiento de los discursos de los estudiantes pertenecientes a todos los niveles del plan de formación, debido a que pudiesen existir diferencias en los posicionamientos discursivos vinculados a las motivaciones que impulsan su elección conforme avanzan en su proceso formativo. Sin embargo, y dada la escasa cantidad de matriculados, la configuración de grupos focales con estudiantes de cada curso resultó la alternativa más favorable para alcanzar una comprensión global del objeto de estudio.

Por último, y dada la escasa bibliografía publicada en cuanto al perfil del estudiante de pedagogía en la región de Tarapacá y las motivaciones asociadas a su elección profesional, se propone como futuras líneas de investigación desarrollar estudios que permitan indagar sobre estos aspectos en otros contextos universitarios (instituciones estatales y privadas) y planes de formación, con el objeto último de analizar posibles diferencias y/o similitudes. No obstante, y aun cuando la investigación aquí desarrollada se constituye como un estudio de caso intrínseco, aspiramos a que su comprensión pueda ayudar a entender otros escenarios educativos y, por consiguiente, aportar a la mejora de sus respectivos procesos formativos.

7. Referencias Bibliográficas

- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Avendaño, C., & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33. doi:10.4067/S0718-07052012000200002
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teacher's motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.258
- Brookhart, S., & Freeman, D. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60. doi:10.3102/00346543062001037
- Cárcamo, R., & Castro, P. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación universitaria*, 8(5), 13-24. doi:10.4067/S0718-50062015000500003
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid: Tusquets.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Claro, F., Bennett, M., Paredes, R., & Wilson, T. (2013). Incentivos para estudiar pedagogía: El caso de la Beca Vocación de Profesor. *Estudios Públicos*, 131, 37-59. Recuperado desde https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100405/rev131_FClaro-RParedes-MBennett-TWilson.pdf

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. doi:10.4067/S0718-45652011000200005
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: Cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. doi:10.6018/rie.33.2. 226611
- DeShano da Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles educativos*, 37(150), 76-90. Recuperado desde www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a5.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz, & J. Freire (Eds.). *Educación expandida* (pp. 67-84). Sevilla: Zemos98. Recuperado desde http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- García-Poyato, J., Cordero, G., & Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. doi:10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado desde https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/compartir_tras_la_excelencia_docente.pdf
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.

- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43. doi:10.4067/S0718-07052012000100001
- Gorard, S., Huat, B., Smith, E., & White, P. (2006). *Teacher supply: the key issues*. London: Continuum International Publishing Group.
- Grant, A. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48-58. doi:10.1037/0021-9010.93.1.48
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. (Tesis doctoral inédita). Recuperado desde <https://www.tesisenred.net/handle/10803/134986>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. doi:10.1080/2331186X.2016.1217819
- Heinz, M. (2015). Why Choose Teaching? An International Review of Empirical Studies Exploring Student Teachers' Career Motivations and Levels of Commitment to Teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. doi:10.1080/13803611.2015.1018278
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Keow, Ch. (2006). Motives for choosing the teaching profession: voices of pre-service teachers. *Jurnal penyelidikan pendidikan guru*, 2, 95-104. Recuperado desde www.ipbLedu.myfinter/penyelidikan/seminar.papers/2005/JosehpineMPIpoh.pdf
- King, S. (1993). Why Did We Choose Teaching Careers and What Will Enable Us to Stay?: Insights from One Cohort of the African American Teaching Pool. *The Journal of Negro Education*, 62(4), 475-492. doi:10.2307/2295518
- Klassen, R., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' ten statements test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. doi:10.1016/j.tate.2010.10.012

- Kyriacou, Ch., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. doi:10.1080/02607470050127036
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. doi:10.1080/00131911.2013.839546
- López-Jurado, M., & Kim, S. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 327-341. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/23766967>
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. doi:10.1080/02619760701486068
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. doi:10.1080/13664530600587311
- Maquilón, J., & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007>
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, S.A.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and Motivation*. Cambridge, Mass: the M.I.T. Press.
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A., & 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), 1-24. doi:10.15517/aie.v15i3.20903
- Mizala, A., Hernández, T., & Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. (Proyecto FONIDE N° F511059). Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. Recuperado desde

http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/informe_final-alejandra_mizala-udechile-f511059.pdf

Munita, F. (2010). *Literatura Infantil y Escuela: un diálogo posible*. Chile: Kultrún

Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (2012).

Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe: proyecto estratégico regional sobre políticas docentes. Santiago de Chile:

OREALC/UNESCO.

Recuperado

desde

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Cide.

Ozturk, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career.

Australian Journal of Teacher Education, 37(10), 67-84. Recuperado desde

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995264.pdf>

Pérez-López, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*.

Madrid: Rialp.

Richardson, P., & Watt, H. (2005). I've decided to become a teacher: influences on career change.

Teaching and Teacher Education, 21(5), 475-489. doi:10.1016/j.tate.2005.03.007

Rinke, C. (2008). Understanding teachers' careers: linking professional life to professional path.

Educational Research Review, 3, 1-13. doi:10.1016/j.edurev.2007.10.001

Rubilar, P., Carrillo, M., Fuentes, A., & Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática

y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica:

un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores, Chile. *Educar*,

2, 73-102. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021686005.pdf>

Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Fields Methods*, 15(1), 85-109.

doi:10.1177/1525822X02239569

Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación

intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55(1),

68-83. doi:10.1037110003-066X.55.1.68

- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43, 31-48. doi:10.1590/s1517-9702201701160978
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. doi:10.5944/educxx1.6.0.357
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. (1994). Can the Subaltern Speak? En Williams, P., & Chrisman, L. (Eds.). *Colonial Discourse and Postcolonial Theory* (pp. 66-111). New York: Columbia University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 325-340. doi:10.1016/s0742-051x(96)00021-2
- Tang, S., Wong, P., Wong, A., & Cheng, M. (2018). What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become teachers in Hong Kong and Macau. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 433-444. doi:10.1007/s12564-018-9541-x
- Thomson, M., Turner, J., & Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- Tomsik, R. (2016). Choosing teaching as a career: importance of the type motivation in career choices. *TEM Journal. Technology Education Management Informatics*, 5(3), 396-400. doi:10.18421/tem53-21
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. doi:10.5944/reec.22.2013.9329
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL.
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Development Review*, 12, 265-310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.