

LA EXPERIENCIA DE EXPLORACIÓN VOCACIONAL DE JÓVENES QUE INGRESAN A ESTUDIAR PEDAGOGÍA¹

Ana María Soto², Ana Cárdenas³, Hugo Nervi⁴

RESUMEN

El Sistema de Desarrollo Docente chileno diversifica el acceso a estudios de Pedagogía. Entrega a las instituciones de educación superior la responsabilidad de crear programas de preparación y acceso desde la Enseñanza Media para atraer a jóvenes con mayores capacidades. Surge así la necesidad de conocer las características de quienes muestran temprano interés en la carrera.

Este artículo expone resultados de un estudio cualitativo que, a través del análisis del discurso de dieciocho jóvenes de primer año de carreras de Pedagogía, obtenido en biogramas y grupos focales, buscó conocer aspectos personales, sociales y escolares de sus experiencias de exploración vocacional, para saber cuáles favorecieron su interés y qué recursos movilizaron.

Los resultados describen experiencias involucradas en dicha exploración, los recursos que se movilizan y las condiciones y contextos en que se realizan.

Permiten concluir que se trata de una experiencia subjetiva, fragmentada, no asistida y que responde al contexto, en interacciones ocasionales con actores de la familia y de la escuela. Los hallazgos permiten diseñar procesos de acompañamiento durante la Enseñanza Media para fortalecer la disposición a la Pedagogía y responder a desafíos institucionales de mejora en los mecanismos de atracción de futuros profesores.

Conceptos clave: Educación Superior, formación inicial docente, exploración vocacional, estudiantes de pedagogía.

VOCATIONAL EXPLORATION EXPERIENCES OF STUDENTS WHO ENTERED INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The Chilean Teacher Professional Development System diversifies access to Pedagogy studies. It entrusts Higher Education Institutions the responsibility to create programs for the preparation and access intended for secondary education, in order to attract young people with greater

1 Proyecto PMIEXA/PNII/13/2017. Descripción de las visiones construidas por estudiantes del PACE UMCE interesados en la pedagogía sobre vulnerabilidad y los factores protectores y de riesgo que inciden en sus trayectorias. PACE-UMCE.

2 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Contacto: ana.soto@umce.cl

3 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Contacto: ana.cardenas@umce.cl

4 Independiente, Santiago, Chile. Contacto: hugo.nervi.h@gmail.com

abilities. Thus, the need to know the characteristics of those who show an early interest in the career arises. This article shows the results of a qualitative study, using biograms and focus groups. The discourse of eighteen young people studying their first year on Pedagogy programs were analyzed. To know personal, social and school aspects of their vocational exploration experiences, and understand which ones favored their interest and what resources they mobilized. The results describe experiences involved in such exploration, the resources that are mobilized, and the conditions and contexts in which they are carried out. Results allow us to conclude that it is a subjective, fragmented, and unassisted experience that responds to the context, in occasional interactions with family and school actors. The findings allow for the design of accompaniment processes throughout secondary education, to strengthen the disposition to Pedagogy and to respond to institutional challenges of improvement in the mechanisms for appealing future teachers.

Key concepts: Higher Education, Initial Teacher Training, Vocational Exploration, Pedagogy Students.

Introducción

1. Política de desarrollo docente en Chile

En nuestro país, el ingreso a las carreras de Pedagogía es regulado a partir de 2016 por el Sistema de Desarrollo Docente (Ministerio de Educación, 2016), que busca mejorar la selección de estudiantes de Pedagogía, las condiciones del ejercicio profesional y contribuir a aumentar la valoración social de la profesión.

Dicho sistema considera aspectos relacionados tanto con condiciones de operación de las instituciones que imparten programas de Pedagogía, el carácter y alcance de la formación inicial y continua del profesorado, como con el ingreso y progresión en la carrera profesional, las condiciones de su ejercicio, el salario y los mecanismos de apoyo para la inducción de los docentes principiantes.

Respecto del ingreso a las carreras de Pedagogía, la nueva normativa establece una serie de alternativas cuya exigencia va aumentando de manera gradual en el tiempo hasta su completa implementación.

De esta forma, el sistema involucra mayor selectividad y diversifica las vías de acceso. Permite ingresar a la carrera de Pedagogía a quienes cumplan con requisitos asociados al rendimiento en pruebas de selección, ranking escolar y participación en programas de acceso, tipo propedéutico, ofrecidos por las universidades y aprobados por el Ministerio de Educación. Si bien la ponderación de estas exigencias ha variado desde la creación de esta ley, su lógica de selección se ha enriquecido en un modelo que valora la trayectoria escolar, junto con el desarrollo de intereses y capacidades independientes de un rendimiento estándar nacional.

Un aspecto que resulta interesante en las vías de acceso que señala la ley se encuentra en el hecho de que se dispone a las instituciones formadoras de profesores la responsabilidad de crear y desarrollar “programas de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de Pedagogía en la

Educación Superior reconocidos por el Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación, 2016).

A través de estos programas se pone el acento en las características de quienes muestran temprano interés en la carrera. Se busca atraer estudiantes con mayores capacidades y vocación, con la convicción de que la profesión les interesa, dado que se estima que lo anterior afectará positivamente su retención en la universidad.

Con estos programas, el sistema también da una señal que implica el reconocimiento de que la trayectoria de un docente se inicia en su historia personal y escolar previa al ingreso a la formación profesional.

Este conjunto de medidas no solo es elocuente respecto de la preocupación del Estado chileno por favorecer una perspectiva integral de la carrera docente, sino que también muestra una visión renovada de la profesión, enmarcada en una perspectiva de trayectoria que reconoce la influencia que los procesos educativos y socioculturales pueden tener en la formación inicial y en el proceso de construcción de la identidad profesional.

2. La exploración vocacional de jóvenes que ingresan a carreras de Pedagogía como problema de investigación

Para las instituciones de educación superior surge el desafío de diseñar acciones cada vez más pertinentes a los propósitos de los programas de preparación para el acceso a las carreras de Pedagogía. Lo anterior requiere profundizar en el conocimiento de quiénes son los estudiantes que ingresan a estas carreras, sus características y, en especial, en los determinantes de su elección (Mizala, 2011). Al mismo tiempo, es fundamental avanzar en comprender cómo se configura su exploración vocacional.

Se trata de una problemática que tradicionalmente ha sido abordada desde lo que se denomina “motivación” o bien “vocación”.

De acuerdo con Morong, Merino y Arellano (2017), las variables motivacionales, entre otras condiciones, ejercen una fuerte incidencia en la configuración de la identidad pedagógica.

Los resultados de algunos estudios (Ryan y Deci, 2000; Merino, Morong, Arellano, Araya y Merino, 2015; Sandoval, Bustos, Maldonado, Pavié y Valdés, 2020) muestran que la motivación por la carrera tiene una naturaleza que va desde los motivos más extrínsecos a los más intrínsecos. Los primeros se asocian con la presencia de recompensas externas; mientras que los segundos con la vocación y la aptitud.

Sin embargo, como indican Avendaño y González (citado en Morong et al., 2017) hay poca investigación acerca de qué motiva a estudiar esta carrera. Solo algunos trabajos han estado orientados a construir un perfil y un diagnóstico sobre el sujeto que decide ingresar a esta profesión (Camina y Salvador, 2007; citado en Morong et al., 2017).

Por otra parte, existe también una aproximación a la elección de carrera a partir del tradicional concepto de “vocación”. Mórtoła y Lavalletto (2019) reconocen que esta noción opera en el discurso social de la pedagogía significando elección, no como una causa o motivo. Se expresa también como una importante y profunda reflexión.

Foladori (2009) indica que la vocación corresponde a una elección que es parte de un constructo mayor de decisiones que se producen a lo largo del ciclo vital. No se originaría en el momento de elección e ingreso a los estudios superiores.

Por su parte, Sánchez (2003) sostiene que los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía han modelado una representación de la vocación, construida como un conocimiento común y una disposición actitudinal o valorativa de ella.

Mizala (2011) la reconoce como “proceso de crecimiento aprendido de otros y enfocado a otros” (p. 91).

En términos generales, estos antecedentes no logran dar cuenta de cómo se configura la exploración vocacional, cuáles son las condiciones, recursos y experiencias que forman parte de dicha exploración. A partir de esto, surge la necesidad de indagar en las

experiencias de exploración vocacional de jóvenes estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía, para avanzar en la comprensión de los factores de contexto psicosocial y de trayectoria escolar que se vinculan a esas experiencias y a su interés por ingresar a esta carrera.

El presente artículo describe las acciones involucradas en la exploración vocacional de un grupo de estudiantes que ingresaron a carreras de Pedagogía, las condiciones en que ésta se realizó y los recursos que dichos sujetos movilizaron.

A partir de esto, se podrá conocer el potencial de esas experiencias, junto con caracterizar herramientas y procedimientos que favorecieron el interés en la profesión docente, para diseñar procesos de acompañamiento orientados al desarrollo y fortalecimiento del interés por la Pedagogía.

Marco referencial

1. Exploración vocacional e identidad profesional

Tradicionalmente se identifica el concepto de “vocación” con un llamado (Mórtola y Lavalletto, 2019) que se manifiesta desde niño o muy joven (Foladori, 2009), como una inclinación natural (López, Herrera y Rodríguez, 2020). El carácter de llamado de esta conceptualización parece ignorar el papel activo de la subjetividad de los actores y de su búsqueda personal de sentido (Mórtola y Lavalletto, 2019). Asimismo, no provee información respecto de los procesos que dicho llamado involucra.

A diferencia de lo anterior, otros estudios (Mórtola y Lavalletto, 2019; Sandoval et al., 2020) señalan que la vocación corresponde a las razones o motivos con que los individuos explican su ingreso a Pedagogía. En este sentido, se la asocia a los discursos con que argumentan su decisión, en el marco de una elección que implica gustos y anhelos. En síntesis, la vocación es una razón, en el sentido de argumentación, que justifica el ejercicio de la profesión.

Desde la perspectiva de estos autores, la vocación es un proceso de reflexión, una decisión largamente sopesada, que se

aborda desde la incidencia que tendrá en las vidas de los sujetos. Todo esto se da en un marco de percepción de autonomía (Mórtola y Lavalletto, 2019). De hecho, las respuestas obtenidas en su estudio muestran la existencia de representaciones que se contraponen entre la vocación como algo con lo que se nace, a lo que califican como intrínseco, o como algo que se desarrolla y aprende, que identifican como extrínseco. Los investigadores sostienen que cada una de ellas responde a un arquetipo social conceptualmente distinto (Mórtola y Lavalletto, 2019; López et al., 2020).

Autores como Romero (como se citó en Sandoval et al., 2020) sostienen que la vocación se desarrolla en un proceso de exploración, basado en creencias, ideologías e imaginarios de origen familiar y social sobre las profesiones. En su construcción juegan un papel importante los procesos de elección anteriores al desempeño profesional, tempranamente identificados por el sujeto (Foladori, 2009), tales como práctica de acciones comunitarias, de servicio, apoyo desde un liderazgo participativo, entre otras.

Por su parte, Suckel, Campos, Sáez y Rodríguez (2019), y Tarabini (2020) señalan que los trayectos que llevan a la decisión vocacional responden a condiciones contextuales que determinan la forma como los individuos gestionan estos procesos, en una interacción entre aspectos individuales y de estructura social. De esta manera, la dimensión subjetiva de la vocación resulta ser un aspecto fundamental para comprender las actitudes y trayectorias escolares de los jóvenes, así como las oportunidades que provee el sistema (Dubet y Martuccelli, 1998).

Dicho así, para avanzar en la comprensión de los procesos de elección y de transición educativa se requiere conocer cómo los sujetos relacionan estructuras, instituciones y experiencias (Tarabini & Ingram, 2018).

Por otro lado, el discurso vocacional también aparece como un aspecto fundamental al abordar la identidad profesional del profesor.

Romero (como se citó en Sandoval et al., 2020) relaciona la vocación con la búsqueda de una identidad en el ámbito laboral.

Dicho autor reconoce que es condicionada por la incidencia de aspectos contextuales y sociales, representados en valores, creencias e ideologías del entorno en relación con el mundo del trabajo. El discurso de la vocación muestra ser un elemento fundamental en la identidad pedagógica, como parte de un conocimiento socialmente compartido, anterior al ejercicio de la profesión, que contiene visiones de la actividad y del actuar comunes a los profesores (Mórtola y Lavalletto, 2016, 2019).

Esta estrecha relación entre ser profesor y tener vocación hace de ésta un requisito indispensable para elegir y desarrollarse en la profesión. En este sentido, se manifiesta como un estereotipo, una imagen inmutable que opera socialmente (Pavié, 2011; Mórtola y Lavalletto, 2019).

Junto con generar una identidad profesional, las representaciones que asocian la vocación con el ser profesor estarían fuertemente ancladas y se habrían construido antes de iniciar los procesos de formación profesional docente (Sáenz et al., como se citó en Sandoval et al., 2020), lo que, como señalan Sandoval et al. (2020), las hace difícilmente modificables en la etapa de la formación inicial docente.

Finalmente, como proceso de elección, la vocación se asocia con la compatibilidad entre la profesión y la imagen de sí mismo. La investigación de Sandoval et al. (2020) muestra que los jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía traen una visión de su vocación, la que crearon a partir de su experiencia de cumplir con lo socialmente esperado de un profesor y de lo vivido en interacciones con sus profesores.

2. Los estudiantes que eligen carreras de Pedagogía

De acuerdo con Mizala (2011), el diseño de políticas que permitan atraer estudiantes a las carreras de Pedagogía requiere conocer quiénes son los actuales estudiantes, sus características y, especialmente, los determinantes de su elección.

Desde el punto de vista psicosocial, es importante considerar que el desarrollo personal y la individuación son requisitos para que

los jóvenes puedan convertirse en miembros de la sociedad. Estos procesos se basan en el aprendizaje y la internalización de normas culturales, en los que la escuela, y en general los mundos vitales, son escenarios gravitantes de sus decisiones (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008; Dubet y Martuccelli, 1998). Como espacio público, la escuela juega un importante papel en la visión de sociedad y de sí mismos, e incide en la forma como los sujetos construyen sus trayectorias de vida (Dávila et al., 2008; Dubet y Martuccelli, 1998, Puga, Atria, Fernández y Araneda, 2018).

Sin embargo, distintos autores han sostenido que en Chile las escuelas ofrecen escasas oportunidades para que los jóvenes se hagan responsables y alcancen mayor autonomía en sus decisiones (Edwards, 1995; Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Baeza, 2002; Prieto, 2002, 2003; Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005; García y Madriaza, 2005; Dávila et al., 2008). Como consecuencia, tienen menos posibilidades de opinar de manera fundamentada, explorar soluciones, resolver tensiones, influir en la calidad de sus procesos formativos y desarrollar efectivos procesos escolares de exploración vocacional.

En el caso particular de los jóvenes interesados en ser profesores, la vocación por la Pedagogía “no se explica directamente por las materias o contenidos vistos en el colegio”, sino más bien como “un proceso de crecimiento aprendido de otros y enfocado a otros” (Mizala, 2011, p. 91). Suckel et al. (2019) señalan que las trayectorias de los estudiantes de Pedagogía se construyen a partir de experiencias con impronta pedagógica vividas en la etapa escolar. Esto constituye un antecedente que confirma que la raíz de experiencia del aprendizaje vocacional se encuentra en la historia de aproximación individual a roles pedagógicos explorados en dicha etapa, aunque no propios ni exclusivos de la institución escolar.

El estudio cualitativo realizado por Atria, Araneda, Fernández, De la Fuente, Puga y Soto (2016) explora los nudos críticos en las transiciones de jóvenes durante la Enseñanza Media, específicamente en la construcción de sus proyectos de vida al término de su etapa escolar. Los resultados de la investigación muestran que las

aspiraciones, acciones, proyectos personales y su reelaboración son reflejo de las experiencias vividas por los sujetos en la estructura de oportunidades del sistema social chileno (Atria et al., 2016). De esta manera, junto con condicionantes como la clase social, el género o el origen migrante, la institución escolar constituye un elemento central en las trayectorias educativas y en los procesos de elección de los y las jóvenes (Tarabini & Ingram, 2018; Dubet y Martuccelli, 1998).

Respecto de la elección de las carreras de Pedagogía, la pesquisa del Centro de Estudios Sociales CIDPA (2016), realizada con estudiantes que cursan los dos últimos años de Enseñanza Media en Chile, da cuenta de las expectativas, aspiraciones y estrategias previstas o visualizadas por estudiantes luego de su egreso de la Enseñanza Media. Los resultados mostraron que solo un 5,5% de ellos identificó a la Pedagogía como primera opción.

Para explicar las diferencias en la probabilidad de elegir distintas carreras de Pedagogía, el estudio longitudinal realizado por Mizala (2011) encontró que los indicadores de habilidad académica individual, medidos por los resultados en las evaluaciones de matemática, del Sistema de Medición de la Calidad Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU, actual Prueba de Acceso a la Educación Superior, PAES) resultan ser los más significativos. Asimismo, señala que los factores personales, familiares e institucionales inciden en las motivaciones para ingresar a estudios universitarios de Pedagogía.

Sus hallazgos muestran que la principal motivación a la profesión, declarada por estudiantes y directivos de carreras de Pedagogía, se encuentra en el interés por el servicio público. Además, como principal referente aparecen los profesores que tuvieron en sus escuelas. El segundo lugar lo ocupa algún familiar que, siendo profesor, expresa satisfacción por su profesión. Los resultados de la investigación evidencian que no existen variaciones según condición socioeconómica en estas motivaciones, ni tampoco incide la dependencia administrativa del establecimiento escolar (Mizala, 2011).

Metodología: el acercamiento a la exploración vocacional

1. Objetivos

Este artículo expone los resultados parciales de una investigación orientada a la descripción de experiencias de exploración vocacional de un grupo de jóvenes del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que ingresaron a estudiar Pedagogía a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

De manera específica, se espera identificar, caracterizar y establecer la relación entre los factores del contexto psicosocial y de trayectoria escolar que incidieron en su exploración vocacional para ingresar a carreras de Pedagogía.

2. Enfoque y diseño metodológico

Para acceder a los significados de los procesos de exploración vocacional de los estudiantes y develar aspectos claves de su experiencia, la investigación adopta un enfoque interpretativo.

El abordaje de las trayectorias de exploración vocacional se realiza a través de una investigación biográfico-narrativa.

Para algunos autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Carvalho y Ramos, 2014, citado en Domingo Segovia, Domingo Martos y Martos Titos, 2017) esta metodología posee el valor de generar conocimiento para comprender e interpretar la realidad educativa desde las historias de vida de los sujetos. Se la reconoce como una herramienta útil para desarrollar un acercamiento más comprensivo a dicho fenómeno, dado que recoge perspectivas “subjetivas, contextuales y cercanas” a los propios sujetos de la investigación (Domingo et al., 2017, p. 82).

De esta forma, la narrativa biográfica permite conocer trayectorias personales y profesionales de los sujetos y comprender cómo los hechos que ocurren en el presente se enraízan en el pasado e instituyen los posibles acontecimientos futuros (Domingo et al.,

2017). En sus relatos, es posible conocer y comprender los hechos, situaciones y contextos que aportan a la construcción de su ruta de exploración hacia la Pedagogía (Domingo et al., 2017).

Como parte de una metodología, el biograma es una oportunidad para que los propios sujetos, en este caso estudiantes de Pedagogía, indaguen y expliciten acontecimientos de su pasado para justificar su decisión de estudiar la carrera. En estos discursos los jóvenes dan cuenta de distinciones de sus experiencias y atribuyen sentido a su exploración vocacional. En otras palabras, permite conocer la conciencia subjetiva de los participantes, relevando su protagonismo en la construcción de sus significados (Suárez-Ortega, 2013, citado en Rodríguez Lucena y Cruz-González, 2021).

3. Participantes

3.1. Antecedentes contextuales

El PACE fue creado en 2014, como parte de una serie de iniciativas del gobierno de Michelle Bachelet, que buscaban reducir la segregación generada por el sistema económico chileno y aumentar la equidad en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2014). Surge como una forma de resolver situaciones de exclusión de los sistemas de selección para el acceso a la educación superior (Briones-Barahona y Leyton, 2020), a través de una política de acción afirmativa que restituye el derecho a la educación superior de estudiantes provenientes de establecimientos educacionales con un 80% de vulnerabilidad (Gil-Llambías, Del Valle, Villarroel y Fuentes, 2019; Briones-Barahona et al., 2020).

Como parte de su diseño, distintas instituciones fueron convocadas a construir, con establecimientos de Enseñanza Media, planes de acción que favorecieran la exploración vocacional y el desarrollo de habilidades transversales en jóvenes interesados por ingresar a la educación superior.

En 2015, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), ubicada en la ciudad de Santiago, Región Metropolitana de Chile, se hizo parte de la red de instituciones

de educación superior encargadas de la implementación de este programa. La UMCE, universidad pública, posee una vasta trayectoria y su identidad se funda en la formación de profesores.

3.2. Sujetos participantes del estudio

La unidad de análisis se constituyó de manera intencional, y atendiendo al criterio de accesibilidad, por un grupo de 18 estudiantes de distintas carreras de Pedagogía, quienes fueron habilitados por el programa PACE para continuar estudios en la educación superior en dicha institución entre 2017 y 2018, y fueron invitados a participar en la investigación.

Se trata de 15 mujeres y tres hombres, cuyas edades fluctúan entre los 18 y los 19 años. Uno de estos estudiantes es sordo.

Cursaban primer año de las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial, Biología, Castellano, Historia, Matemática, Inglés, Educación Parvularia y Educación Física.

Tabla 1.

Caracterización de los participantes en el estudio

Variables de caracterización	Mujeres	Hombres	Total
Estudios previos en Enseñanza Científico Humanista	6	1	7
Estudios previos en Enseñanza Técnico Profesional	9	2	11
Dependencia municipal del establecimiento escolar de origen	15	3	18
Región de procedencia: Metropolitana	12	3	15
Otras regiones de procedencia	3	0	3
Total	15	3	18

4. Instrumentos de recogida de datos

La elicitación de información se realiza a través del biograma: un recurso que facilita el acceso a la subjetividad, abordando percepciones sobre historias de vida, que incluyen elementos sensoriales, emocionales, metafóricos o simbólicos, en un mismo nivel que aquellos que informan sobre dimensiones personales, sociales, profesionales o contextuales (Domingo et al., 2017).

Es un recurso que permite establecer cronotopografías de trayectorias, en la medida que ofrece la oportunidad de conocer eventos, contextos, hitos, actores, referentes significativos y recursos movilizados en una historia personal (Domingo et al., 2017).

En el caso de esta investigación, este instrumento permite identificar, en un diagrama, referencias valorativas, juicios o explicaciones sobre las dimensiones de la exploración vocacional que lleva a un grupo de estudiantes a optar por la carrera de Pedagogía.

Para su elaboración se consideran los antecedentes de la literatura existente, que lleva a la formulación de un instrumento a responder de manera personal, compuesto por tres fases:

- En la primera se pide al estudiante recordar e identificar los hechos que lo llevaron a ingresar a Pedagogía.
- En una segunda se le solicita ubicarlos en una línea de tiempo, representándolos en un diagrama.
- En la tercera, y a partir de lo anterior, se pide a los estudiantes relatar, por escrito, las experiencias que lo llevaron a descubrir que quería ser profesor, las habilidades personales que reconoce tener para la carrera, el papel que jugaron las experiencias escolares en su desarrollo y, por último, describir la forma como tomó la decisión de estudiar Pedagogía.

Complementariamente se aplica un grupo focal, con la finalidad de recoger, en un primer momento, las visiones de los sujetos en relación con las categorías derivadas del análisis preliminar de los biogramas; para, en un segundo momento, dialogar respecto de los aspectos que tendría que considerar un programa de apoyo a la exploración vocacional para la Pedagogía y el papel de la escuela en dicho proceso.

El levantamiento de datos se inició con la transcripción de los biogramas, grupo focal y su posterior registro en el programa AtlasTi para el análisis de unidades hermenéuticas. Estos datos fueron revisados, transcritos y sometidos a un análisis de categorías descriptivas preliminares, construidas en un proceso inductivo que consideró el contenido del discurso de los sujetos.

5. Proceso de análisis de la información

Dado el carácter interpretativo del estudio, la información se analiza a través de un proceso de construcción de categorías inferenciales acerca de cómo estos actores vivieron, sintieron y experimentaron las condiciones de su contexto y los factores que favorecieron o dificultaron sus trayectorias, acogiendo el principio de intencionalidad de la conducta humana que permite su reconstrucción.

De esta forma, el discurso de los estudiantes se segmenta en unidades amplias de significado correspondientes a las temáticas abordadas en el biograma: experiencias, habilidades personales y papel de la escuela en su proceso de exploración vocacional. Luego se distinguen subcategorías descriptivas al interior de cada una de ellas a través de la separación de unidades de significado contenidas en cada unidad temática.

Posteriormente, esta codificación se somete a un análisis axial, con elementos conceptuales y teóricos de agrupamiento que permite identificarlos y clasificarlos, agrupándolos en macro categorías de análisis de significados, para identificar y describir las experiencias que favorecen la exploración vocacional de estos sujetos, así como las condiciones y recursos que se movilizan en ellas.

Lo anterior derivó en la elaboración de esquemas de análisis comprensivo que permiten dar cuenta de las experiencias de exploración vocacional de este grupo de jóvenes que ingresa a estudiar Pedagogía y su relación con factores de contexto psicosocial y de trayectoria escolar.

6. Criterios de rigor

Siguiendo los criterios y procedimientos de rigor de la investigación interpretativa, para cautelar la credibilidad de este estudio se realiza un proceso de triangulación entre los instrumentos de recogida de datos: biograma y grupo focal. Esto permite comprobar con los propios participantes los resultados preliminares obtenidos en el biograma.

Además, se triangula la interpretación de los datos con los antecedentes que entrega el marco referencial.

Asimismo, se desarrollan descripciones minuciosas de los participantes y de las categorías de análisis, lo que favorece la transferibilidad.

Finalmente, el juicio de pares en el proceso de construcción categorial, que se realiza en el equipo de investigadores, permite contrastar los resultados del análisis con los objetivos de la investigación y sus supuestos, lo que favorece la confirmabilidad.

Hallazgos

1. La exploración vocacional: componentes y experiencias

Los hallazgos muestran que la exploración vocacional que conduce a estudiar Pedagogía emerge en distintas épocas de la vida de las y los estudiantes.

“Desde pequeña quise estudiar Pedagogía”. (E11)

“Todas las vivencias que pude tener dentro de mis años de escolaridad me facilitaron los momentos para poder desarrollar con más tranquilidad e incrementar mi vocación”. (E9)

“A partir de la enseñanza básica comenzó a existir el sentimiento de poder ser profesora”. (E9)

“En los 4 años de Enseñanza Media pude desarrollar mucho la habilidad de poder explicar y enseñar a los demás, dentro de este periodo recuerdo que aun así no tenía claro qué dirección tomar y sobre todo qué carrera elegir”. (E9)

“Mis ganas de ser profesora, ahora que lo pienso, siempre han estado presentes”. (E5)

Asimismo, emerge en situaciones de interacción, en episodios determinados por el tipo de contexto en que ellos y ellas actúan. En su gran mayoría, la exploración vocacional se realiza en experiencias de aproximación al rol de la enseñanza, en las que las y los jóvenes han cumplido funciones auxiliares y de apoyo al mundo adulto.

Entre las experiencias vividas que favorecen la exploración vocacional de este grupo de sujetos, y que son comunes a todos ellos, se encuentra la realización de tareas asignadas por una autoridad, que los llevan al desempeño de distintos roles de cuidado: de tutor de otros en el juego y en el aprendizaje, y de enseñante.

Como parte del ejercicio de tutorar, asumen funciones de niño o niña mayor a cargo de menores, a quienes dirigen y protegen en actividades lúdicas y de ayuda en la realización de sus tareas escolares.

A su vez, en el ejercicio de enseñar, reemplazan o apoyan a un profesor en el contexto escolar, generalmente en una mediación de procesos de aprendizaje. En el cumplimiento de este rol, las y los estudiantes refieren que realizan actividades como explicar, ayudar, apoyar o enseñar a otros, las que reconocen como oportunidades, facilitadores.

[Tuve] “La oportunidad de poder ayudarles a mis compañeros frente a sus dudas en algún ramo que yo tuviera más entendimiento”. (E9)

[Las experiencias que tuve] “Me facilitaron un poco, porque en algunos temas de tareas tenía que explicar desde cero todo lo que debíamos hacer para que pudiéramos hacer la tarea”. (E1)

“Además, como mencioné antes, [en] la experiencia con mis compañeros, tuve la oportunidad de enseñarles y eso me motivó aún más”. (E11)

“En el colegio siempre me dejaban expresarme artísticamente —en mi caso, en el baile—, me dejaban enseñar y tener el espacio”. (E3)

De esta forma, se trata de una experiencia que opera en dos planos de conocimiento: por un lado, de la acción de cuidar, de tutorar y enseñar, lo que les permite explorar el saber hacer del profesor; por otro, la misma acción genera un autoconocimiento que les permite hacerse conscientes de sí mismos en el cumplimiento de ese rol y, en ese acto, autoafirmarse y retroalimentarse.

[Lo vivido] “Me ayudó a darme cuenta de lo que quería estudiar y también a darme cuenta de mis habilidades, me ayudó mucho”. (E6)

“Cada vez que yo les he enseñado o explicado algún asunto o materia, lo hago de una forma sencilla y clara”. (E9)

“Lo primordial es que tengo mucha paciencia, no me aburro de explicar, aunque sea mil veces”. (E1)

“Estuve en una práctica ocho meses en el año 2017, comencé en mayo, fue una experiencia hermosa y digo “experiencia” porque me marcó. Pude participar en muchas actividades con los niños”. (E4)

La interacción de estos dos planos de conocimiento, entre el quehacer docente y el autoconocimiento, configura el sentido de la vocación pedagógica en la experiencia de exploración.

“En el liceo me mandaron a prepráctica y me di cuenta que era lo mío. Me topé con una realidad que era tan lejana, pero quería hacerla parte de mí y quería ser parte del cambio”. (E4)

“Cuando comencé a investigar sobre las carreras que me interesaban me di cuenta que todas se conectaban con el hecho de poder enseñar a los demás. En ese momento me di cuenta que mi vocación siempre fue la Pedagogía y que estuvo presente en la mayoría de las experiencias que me marcaron como persona”. (E9)

De esta forma, el discurso muestra que se trata de una experiencia personal, en el sentido de que se elabora de manera subjetiva, aunque se produzca, paradójicamente, en una experiencia de interacción.

“Fue una decisión que tomé yo, en base a que quería ayudar a otros: niños, jóvenes, profesores”. (E7)

“Creo reconocer mi motivación al querer enseñar algo. Sea algo relacionado a mi carrera o a cualquier cosa que aprendo”. (E2)

“En el Liceo me mandaron a prepráctica y me di cuenta que era lo mío”. (E4)

2. Los recursos de la exploración vocacional

El ejercicio de roles de cuidado y enseñanza se desarrolla en contextos que permiten movilizar habilidades y emociones, ejercitar roles, elaborar sentidos subjetivos respecto de la actuación pedagógica y su

posible integración a la vida personal. De esta forma, dichos espacios relacionales constituyen recursos de la exploración vocacional.

Entre los escenarios que más aparecen en el discurso de este grupo de estudiantes se encuentran la escuela, la familia y las organizaciones comunitarias. A su vez, los actores con quienes interactúan en esos contextos —adultos y niños— se constituyen también como recursos que facilitan la exploración en procesos de interacción.

En la interacción con adultos, se trata de experiencias de exploración que se estructuran a partir de relaciones jerárquicas. Padres y profesores guían o instruyen sobre el rol a través de la asignación de tareas en las que se refuerza la forma de realizar la acción y el valor intrínseco que ella tiene. De esta manera, se recogen testimonios que significan la experiencia de enseñar, ayudar y explicar como servicio al otro, una tarea en la que se descubre el gusto y una disposición personal, lo que contribuye a elaborar su autoconcepto y autoimagen como futuros profesores o profesoras.

“Desde que tengo uso de razón mis padres y cercanos me relataban que veían en mí un sentimiento de servicio hacia los demás. En la enseñanza básica me vi marcada por la motivación que podía sentir de mi profesora...”. (E9)

“Los profesores me escogían para explicar las materias que mis compañeros no entendían. Cuando en el liceo dije que quería ser profesora, ninguno de mis profesores se sorprendió”. (E11)

“Creo reconocer... también la intencionalidad de que lo que sea que explique o enseñe sea claro y pueda ser comprendido. Más allá de eso, creo que las demás habilidades las voy aprendiendo todavía”. (E2)

“Veía a mis compañeros y siempre me sentí que debía ayudarlos”. (E5)

En el caso de los niños, se trata de interacciones con pares, amigos, compañeros de curso y parientes en que se practica el cuidado, los juegos; situaciones en que movilizan y aprenden estilos de liderazgo, formas de cuidado, de apoyo, de enseñanza o formación.

Hay testimonios que muestran que, tempranamente, las interacciones asociadas a la tarea de enseñar a compañeros y primos, resultan significativas, y les permiten reconocer la valoración que tiene la realización de ésta.

“Mis sobrinos fueron mi inspiración para darme cuenta que me gustan los niños”. (E10)

[La descubrí] “Repasando los contenidos, explicándoles de forma más tranquila e intentando responder las dudas que podían tener, intentado siempre hacerlo al tiempo del compañero al cual estaba ayudando en ese momento”. (E9)

[...] “Cuando cuido a mis sobrinos, me relaciono muy bien con ellos, mediante juegos. También cuando les ayudo en alguna materia que les cueste”. (E10)

“Ellos [pares] han sentido que aprenden con facilidad y sin mayores complicaciones, diciéndome que les explico en el mismo idioma”. (E9)

“[Descubrí mi vocación] a los 9 años enseñándole matemáticas a mi compañero Matías”. (E9)

“Los profesores me escogían para explicar las materias que mis compañeros no entendían” (E5)

“Lo primero: que valoro y amo lo que estudio y eso es lo primordial” (E11)

El resultado de la interacción entre ambos escenarios de actuación —escuela y familia— moviliza aspectos emocionales vinculados a la autoestima.

“La tomé [decisión de estudiar Pedagogía] después de reflexionar en torno al sentido que quería darle a lo que me dedicara. Así pude reconocer que quería aportar en algo y que veía en mí una vocación respecto a lo mucho que se necesita gente motivada a enseñar”. (E2)

“Sí, les enseñé a compañeras y ellas me decían que les enseñaba bien, lo cual me motivó”. (E8)

“Al poder entender que esta era mi vocación y que mi felicidad la encontraba en la Pedagogía, tomé la decisión de hacer de esta mi forma de vida de aquí en adelante”. (E9)

“Siempre me dediqué a practicar deporte, en especial al fútbol. Al pasar del tiempo siempre se iban incorporando personas nuevas, a las cuales siempre me gustó enseñarles cada cosa que había aprendido jugando. Eso me hacía sentir muy bien”. (E5)

Otros recursos que movilizan en la experiencia de exploración vocacional corresponden a herramientas que las y los jóvenes reconocen como habilidades o disposiciones constatadas durante sus intervenciones de apoyo o acompañamiento en la escuela y la familia.

Al igual que en los aspectos previamente analizados, aquí también se da una dinámica de aprendizaje en dos contextos: el escolar y el familiar. Además, las situaciones que allí ocurren impulsan el desarrollo de destrezas y el reconocimiento de habilidades afectivas y sociales vinculadas a ellas, las que, desde el discurso de los estudiantes, son propias del quehacer pedagógico.

En las actividades propias del escenario escolar, ya descritas, reconocen que poseen o que pueden incrementar destrezas personales. De esta forma, como parte de las habilidades que les permiten acompañar y ejecutar dichas actividades, se encuentran: amar lo que estudian, tener disposición a aprender, ser afectuosos en el trato o en la relación con pares, asumir responsabilidades, poseer autocrítica, explicar bien, tener paciencia y tranquilidad.

“Tengo paciencia y tranquilidad al momento de explicar o exponer [a sus compañeros] sus dudas, sin temor y no sentirse o verse retrasados en la explicación”. (E9)

“Y ahí pude darme cuenta que nada era en vano y que sí hay personas que valoran el esfuerzo. Es gratificante saber que algo cambiaste [en ellos]. Y ahí pensé que tengo habilidades para esto, que tengo paciencia, que lo hago con mucho amor y dedicación”. (E4)

“Tengo mucha paciencia con los niños. Entrego mucho amor cuando enseño. [Siento] felicidad al ver logros. [Soy] perseverante”. (E11)

“Lo primero: que valoro y amo lo que estudio y eso es lo primordial”. (E11)

“Más que mis experiencias escolares, fueron las experiencias pedagógicas que tuve. Mis profesores me aportaron mucho en el aula, pero mucho más fue en el sentido más personal”. (E2)

Como ya se ha evidenciado, entre las actividades propias del contexto familiar se encuentran jugar y cuidar. Estas les permiten reconocer en sí mismos habilidades de interacción, como la empatía, la creatividad, la responsabilidad, la sinceridad, la dedicación, la capacidad de motivar y de relacionarse.

3. La exploración vocacional de estudiantes de Pedagogía como experiencia

Como hemos venido diciendo, desde la perspectiva de este grupo de estudiantes la exploración vocacional es un ejercicio de carácter personal, potenciado a través del autoconocimiento, la valoración de sí mismo y la capacidad personal para cumplir expectativas de quienes les han asignado las tareas de enseñar, cuidar o ayudar.

Muestra ser un darse cuenta, una acción de tomar conciencia de sí misma, de sí mismo; una vivencia personal en contacto con otros en el mundo exterior. Desde esa perspectiva, es un acto de descubrimiento que se produce como parte de un proceso de exploración; una experiencia casual que emerge en la conciencia de manera imprevista, inesperada.

Junto con ello, la experiencia de exploración vocacional es una acción subjetiva, personal, que moviliza la percepción de cualidades personales y el reconocimiento de emociones desde las atribuciones de otros y en interacción con otros. Por tanto, se trata de una experiencia de autoconocimiento, la que se realiza en un diálogo íntimo, que configura sentidos personales de afinidad con el juego, el apoyo, el cuidado y la enseñanza, los que van configurando imaginarios de la profesión.

La tabla 2 da cuenta de cómo se componen las experiencias de exploración: el modo que adopta la vivencia, sus contextos y los planos que se movilizan en las y los estudiantes.

Tabla 2.

Componentes de la exploración vocacional de jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía (elaboración propia)

Exploración vocacional	Acciones que involucra la exploración	Condiciones en que se realiza la exploración	Recursos con los que se moviliza la exploración
Elaboración subjetiva	Autodescubrimiento.	De forma circunstancial, casual.	Percepción de cualidades personales y reconocimiento de emociones.
Contextualizada: en el contexto escolar	Enseñar.	Ser elegido para ejercer el rol.	Habilidad para ejercer roles docentes en relaciones de pares.
Contextualizada: en el contexto familiar	Apoyar y cuidar menores.	Ser reconocido para asumir responsabilidades.	Habilidad para apoyar el desarrollo de integrantes de la familia.
Contextualizada: en el contexto de pares y otras organizaciones	Guiar grupos de pares.	Asumir las expectativas de liderazgo del grupo.	Capacidad de conducir y acompañar intereses de los pares.
Como experiencia (vivencia)	Darse cuenta.	No asistida.	Personales.

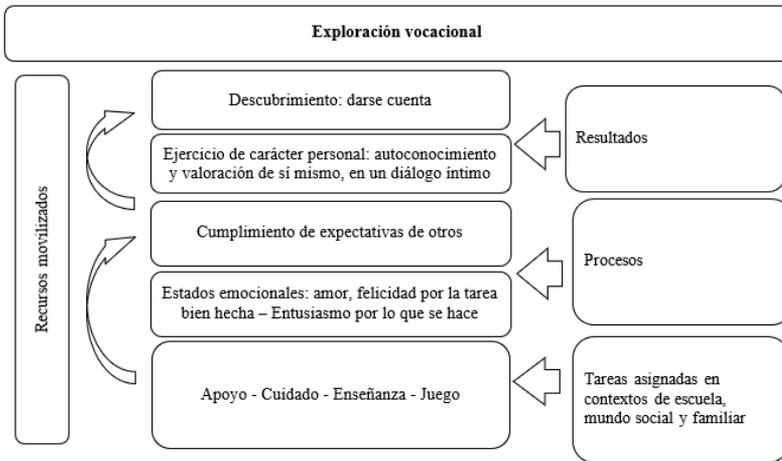
El análisis interpretativo de los hallazgos permite relacionar las acciones, condiciones y recursos con que se realiza la exploración, considerando los distintos contextos que activan la exploración vocacional.

A partir de esto, es posible localizar y representar gráficamente la distribución de los componentes de la exploración vocacional y las relaciones entre ellos.

Se trata de estados emocionales, aprendizajes y recursos que se generan en la confluencia entre los propios deseos de estos jóvenes, sus confianzas, intereses y sus propias expectativas con las de los otros, lo que se traduce en el sentimiento de amor y estados emocionales como ganas, entusiasmo y felicidad por la realización de la tarea.

El esquema 1 describe estas relaciones.

Esquema 1. Proceso de exploración vocacional (elaboración propia)



Discusión y conclusiones

Existe una serie de investigaciones que abordan el interés por estudiar Pedagogía (Mizala, 2011; Bulgarelli-Bolaños, Rivera-Rodríguez, Fallas-Vargas, 2017; Morong et al., 2017; Mórtoła y Lavalletto, 2019; Sandoval et al., 2020) y el perfil de los jóvenes que ingresan a esta carrera (Camina y Salvador, 2007; Merino et al., 2015). Se trata de trabajos que principalmente se centran en el tradicional esquema de la vocación bajo la perspectiva de un llamado y los tipos de motivaciones a que ella podría responder. Su revisión ha permitido constatar en ellos una tendencia a visualizar a los estudiantes como individuos pasivos frente a la elección vocacional, lo que invisibiliza su potencial para elaborar conocimientos basados en su experiencia cotidiana. De esta forma, la satisfacción, las emociones, el desarrollo de valores y las actitudes que resultan del aprendizaje en experiencias tempranas de los y las jóvenes en el ejercicio de funciones pedagógicas y en su entorno escolar o familiar son relegadas a un segundo plano. Corresponde a una mirada que no considera estos aspectos.

En la medida en que la investigación en el área de la exploración vocacional no avance en reconocer estas experiencias, se mantiene la tendencia a concebir que el proceso de formación de un profesor se inicia cuando los y las jóvenes comienzan formalmente sus estudios

de Pedagogía, desconociendo los saberes construidos antes del ingreso a la educación superior, en especial las experiencias vividas por los sujetos. Esto evidencia la fractura existente entre un ciclo educacional y el otro, y hace que la formación profesional docente ignore las trayectorias previas y la forma como ellas determinan una valoración de la profesión y una identidad pedagógica temprana de base empírica.

Si el saber pedagógico se construye de manera formal e informal, conjuga valores, ideologías, actitudes, prácticas y conocimientos (Díaz Quero, 2006), las primeras experiencias de ejercicio de roles pedagógicos desarrollarían saberes tempranos de la profesión que marcarían la identidad. De esta forma, si se las desconoce, se pierde el potencial de saber que los sujetos construyen en ellas a partir de su relación con los roles, funciones y contextos. En otras palabras, implica desconocer la forma como tributan a la construcción de un saber pedagógico que se elabora incluso antes de iniciar su formación profesional.

Frente a investigaciones que han naturalizado los procesos de exploración vocacional a la Pedagogía como llamado, los resultados aquí expuestos aportan una caracterización del fenómeno mismo de exploración vocacional, describiendo las experiencias que dan lugar a ella y los contextos en que se producen, lo que permite acercarse a los saberes que allí se construyen.

Como se ha visto, los resultados muestran que la exploración vocacional que condujo a los jóvenes que participaron de este estudio a la decisión de estudiar Pedagogía se vivió como experiencia solitaria, sin espacios de reflexión sobre su sentido y valor. La ausencia de estos procesos la restringe a un ámbito subjetivo, limita su significación a la emocionalidad propia de toda experiencia que no se analiza. Ella queda circunscrita a una experiencia de autoconocimiento, similar a la descrita en el trabajo de Bulgarelli-Bolaños et al. (2017).

Por otra parte, la investigación desarrollada muestra que la exploración vocacional y la disposición a la Pedagogía se asocian a experiencias gratificantes y de reconocimiento social de habilidades,

disposiciones o aportes a la comunidad de pertenencia. Se trata, en este sentido, de experiencias de socialización temprana de los roles asociados a la profesión en las que estos sujetos buscan satisfacer necesidades particulares de familiares, profesores, pares, grupos sociales, lo que muestra la incidencia que ellos tienen como modelos de referencia, también comprobada por otros estudios (Sandoval et al., 2020).

Queda en evidencia el papel que juegan distintos actores del ámbito educacional y familiar en la adscripción que los jóvenes hacen de su interés y de sus capacidades de ser profesores. Como han señalado algunos autores (Mizala, 2011; Atria et al., 2016; Bulgarelli-Bolaños et al., 2017) en la interacción más directa de los sujetos con el medio, familiar y escolar principalmente, se encuentran los aportes más significativos para comprender su interés por la profesión (Bulgarelli-Bolaños et al., 2017).

No obstante, aunque en su origen se encuentren relaciones sociales, se mantiene como una experiencia básicamente subjetiva.

Desde esta perspectiva, sus mundos vitales cotidianos son escenarios gravitantes que les permiten elaborar sus decisiones (Dávila et al., 2008; Dubet y Martuccelli, 1998). De modo que la vocación por la Pedagogía es aprendida de otros y se enfoca hacia otros (Mizala, 2011).

Sus trayectorias se construyen desde experiencias de sentido pedagógico, vividas a lo largo de sus vidas, que les permiten aproximarse de manera individual a ejercitar estos roles. Se trata, en este sentido, de una experiencia de aprendizaje social que deviene en una decisión condicionada por los contextos, aspectos personales y factores estructurales que las determinan y les dan significado (Suckel et al., 2019). Nos referimos a los tipos de tareas que les son asignadas, a la forma como se enmarcan en una relación de dependencia de una autoridad, de desempeño de roles con fuerte énfasis en el servicio.

Por otro lado, los resultados permiten afirmar que estas experiencias, que forman parte de la exploración vocacional de los

sujetos del estudio, se enmarcan exclusivamente en el cumplimiento de tareas y funciones pedagógicas y sociales asignadas por el mundo adulto cercano al que los jóvenes buscan satisfacer, lo que para los y las jóvenes significa el logro de ideales. Esto conduce a una mirada externa de la profesión (Macías-González, Caldera-Montes y Salán-Vallesteros, 2019), en este caso de la Pedagogía.

De esta manera, el solo cumplimiento de los roles de enseñar, apoyar, cuidar o guiar, al no estar enmarcado en un proceso de reflexión mediado por otros, hace que la exploración vocacional no logre ser una experiencia de aprendizaje compleja que potencie habilidades cognitivas superiores que permitan integrar y transferir conocimientos.

Asimismo, el análisis del discurso de este grupo de estudiantes muestra que la exploración vocacional que los condujo a estudiar Pedagogía es una experiencia que, si bien se reitera en sus trayectorias personales, se experimenta de modo casual, aislado, circunscrito a la situación en que ocurre, sin un recorrido formativo intencionado que conlleve ciclos de aprendizaje recursivos e incrementales de preparación, realización, reflexión, evaluación y retroalimentación.

Como consecuencia de lo anterior, estos estudiantes estarían enfrentando sus procesos de formación docente inicial sin un relato que articule sus experiencias previas y con una visión de la profesión que se construye a partir de una suma de tareas asignadas por otros.

Se pierde, así, el sentido unitario del saber profesional. A ello se agrega la conformación de un imaginario de la profesión como un ejercicio técnico (Contreras, 2011), sumado a una perspectiva de amateurismo, de improvisación.

En síntesis, el carácter subjetivo y emocional de esta experiencia vocacional va instalando una representación inicial de la profesión, que podría llevar a estos jóvenes a enfrentar con el mismo patrón de aprendizaje su proceso formativo formal como profesional de la Pedagogía, como autoformación y elaboración individual en la ejecución de roles.

Esto significa que dichas representaciones, elaboradas antes del inicio de la formación en la educación superior, van generando una identidad profesional con representaciones fuertemente instaladas (Sáenz et al., como se citó en Sandoval et al., 2020) y elaboradas durante la exploración vocacional, las que tendrán incidencia en las disposiciones que acompañarán a los estudiantes de Pedagogía durante su proceso de formación y su vida profesional (Sandoval et al., 2020). Por esta razón, se hace necesario contar con programas de acompañamiento que permitan profundizar en estas conceptualizaciones o en su ruptura.

Por otro lado, los resultados muestran que los contextos que facilitan condiciones para la exploración vocacional no se vinculan entre sí, es decir, no se integran en torno a un espacio de diálogo que recoja las experiencias vividas por los sujetos, para elaborar un sentido que dé lugar y negocie estructuras de significación sobre los agentes, roles y expectativas de la profesión docente. Las experiencias se significan de manera funcional a dichos contextos, sin un particular reconocimiento de aprendizajes para un andamiaje que contribuya a la construcción de saber pedagógico como parte de un proceso biográfico continuo. Esto implica reconocer que la trayectoria profesional es un continuo identitario de saber pedagógico que va desde las historias personales y escolares a las profesionales.

Habría que revisar si estas características que adquiere la exploración vocacional, recogidas a través de biogramas, inducen en estos jóvenes la idea de que el saber de la profesión, o saber pedagógico, se basa en un conjunto fragmentado de experiencias, nociones e imágenes vividas y elaboradas antes de entrar a la universidad, las que además se proyectarían como elementos de su identidad profesional.

Avanzar en la comprensión de los alcances de las experiencias de exploración vocacional y los contextos en que ella se produce puede enriquecer los procesos tempranos de formación pedagógica, al permitir contar con ámbitos de producción de significados en relación con estos intereses y con el sentido de la profesión. De esta forma, para la formación inicial de profesores, el acceso a los componentes

de la experiencia de exploración vocacional que conduce a estudiar Pedagogía permite conocer parámetros para diseñar e implementar espacios que promuevan estas experiencias, tanto antes de ingresar a la carrera, como en los primeros años de estudio universitario. Ello facilita el encuentro de mundos de significado de los actores comprometidos en los procesos de formación profesional. En otras palabras, para avanzar en la comprensión de los procesos de elección y de transición de los sujetos se requiere conocer cómo, en sus decisiones, se relacionan estructuras, instituciones y experiencias (Tarabini & Ingram, 2020).

Actualmente, dada la baja de postulaciones a las carreras de Pedagogía en Chile, constatada en los procesos de admisión 2022 y 2023, parece necesario explorar de qué forma la situación de confinamiento vivida en el contexto covid-19 modificó el interés de los estudiantes por la Pedagogía, a raíz de los cambios en las formas de interacción social y en el quehacer de los profesores.

Considerando la evidencia que muestra que la interacción de los sujetos con su medio familiar y escolar permite comprender el interés por la profesión (Mizala, 2011; Atria et al., 2016; Bulgarelli-Bolaños et al., 2017), es necesario analizar cómo el confinamiento, vivido por casi dos años, ha modificado las experiencias de interacción escolar y pedagógica, así como el reconocimiento de habilidades y disposiciones propias de la profesión. Esto implica preguntarse de qué forma aspectos contextuales, institucionales y experienciales han incidido en las decisiones de los y las jóvenes que hoy quieren ser profesores y profesoras.

Referencias

- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Atria, R., Araneda, C., Fernández, R., De la Fuente, L., Puga, I. y Soto, P. (2016). *Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno*. Proyecto FONIDE N.º 911453. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911453.pdf>

- Baeza, M. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En J. Correa (Ed.), *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano* (163-184). Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Bolívar, A. Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Briones-Barahona, J. y Leyton, D. (2020) Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Revista de Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(136), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Bulgarelli-Bolaños, R., Rivera-Rodríguez, J. y Fallas-Vargas, M. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.1>
- Camina, A. y Salvador, M. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 245-262. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1885>
- Centro de Estudios Sociales (CIDPA) y Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (PACE UMCE). (2016). *Estudio de caracterización estudiantil. Encuesta sobre aspiraciones juveniles y proyecto de egreso de la enseñanza media*. Santiago: PACE UMCE.
- Cerda, A., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago, Chile: LOM/PIIE.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Domingo Segovia, J., Domingo Martos, L. D. y Martos Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, (41), 81-96. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

- Edwards, V. (1995). *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Foladori, H. (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal/ Towards Vocational Group Analysis*. Santiago, Chile: Catalonia.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 165-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Gil-Llambías, F., Del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M. y Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- López, M., Herrera, M. y Rodríguez, R (2020). El dilema entre la formación y la vocación. Estudio de caso de docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 43-56. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.03>
- Macías-González, G., Caldera-Montes, J. y Salán-Ballesteros, M. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 26(80), 05, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Merino E., Morong G., Arellano A. y Araya E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educación* 15(3), 1-24. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20903>
- Ministerio de Educación. (2014). *Resolución exenta 6483 de 2014 por la cual se modifica la Resolución exenta N°.55098, de 2014, del Ministerio de Educación que designa Establecimientos educacionales que participarán en el programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior PACE*. Solicitud N°6720 de 2014. Recuperado de: <https://bit.ly/3hQZLWa>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903 de 2016. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Artículo 2°, letra b, apartado iv. 04 de marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción de la carrera de Pedagogía*. Proyecto FONIDE NF511059. Recuperado de: <http://tinyurl.com/mizala2011>

- Morong, G., Merino, E. y Arellano, A. (2017). Características, percepciones y motivaciones de los estudiantes que ingresan a pedagogía en Chile: el caso de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227166>
- Merino Pantoja, E., Morong Reyes, G., Arellano Araya, A. O., y Merino Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-24.
- Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2016) ¿Vocaciones eran las de antaño? El discurso vocacional que portan estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires. *I Jornadas Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes*. Bernal, Argentina. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/745>
- Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2019). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i13.382>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 67-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Prieto, M. (2002). Educación para la democracia en las escuelas. ¿Mito o realidad? *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3), 29-57. Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n03_2002/prieto.swf
- Prieto, M. (2003). Educación y valores. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3), 29-57. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/index.php/using-joomla/extensions/components/144-revista-n003-indice>
- Puga, I., Atria, R., Fernández, R. y Araneda, C. (2018). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última Década*, 25(47), 118-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000200118>
- Rodríguez Lucena, C. y Cruz-González C. (2021). El biograma como herramienta para el estudio del desarrollo identitario. En J. Romero Rodríguez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. Sola Reche (Eds.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 661-672). Madrid, España: Dickinson.

- Ryan, R.M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1): 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, (6), 203-222. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- Sandoval, P., Bustos, R., Maldonado, A., Pavié, A. y Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a Pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 11(45), 516-523. Recuperado de: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/12/05_6720_Com_Bustos_v45n11_7.pdf
- Suckel, M., Campos, D., Sáez, G. y Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Santiago)*, 18(36), 117-133. DOI: 10.21703/rexe.20191836suckel14
- Tarabini, A. (2020). Entender las experiencias de transición educativa. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 484-486. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268>
- Tarabini, A. & Ingram, N. (eds.). (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Recibido: 16/03/2022

Aceptado: 30/03/2023