

Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía

Gómez, Héctor; Castillo, Silvia

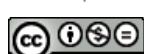
Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415040>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Artículos científicos

Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de pedagogía

Representations about deciding to major in education from a family discourse and education major perspective

Héctor Gómez

University of British Columbia, Canadá

hrgomez@uc.cl

 <http://orcid.org/orcid.org/0000-0002-9273-2692>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415040>

Silvia Castillo

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

scastillos@ucsh.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-1563-4108>

Recepción: 19 Abril 2017

Aprobación: 31 Enero 2019

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo comprender las representaciones discursivas de las familias y de sus hijos e hijas, ante la elección de la docencia en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad con baja selectividad[1]. El estudio de carácter mixto, utiliza dos encuestas y dos estudios de caso, analizados de forma secuencial y triangulada, revelan que no existe relación directa entre elección de la carrera y el estatus de esta; el apoyo tanto familiar como del entorno en la elección docente si bien aparece con ciertas aprehensiones al comienzo, se incrementa a medida que el estudiantado avanza en su formación; en cuanto a la influencia, la figura docente aparece con un alto protagonismo, más aún cuando es integrante de la familia. Asimismo, la elección estaría fuertemente vinculada al compromiso social y vocación por enseñar.

PALABRAS CLAVE: Representaciones Sociales, Elección profesional, Familia, Estudiantes, Pedagogía, Formación de docentes.

ABSTRACT:

The objective of this article is to understand discourse representation in families and their children who decide to major in Education. This study was conducted among students majoring in Primary School Education at less competitive universities[2]. The combined study, involving two surveys and two case studies based on a sequential and triangulated analysis. The analysis showed that there was no direct relationship between a student's selected major and career social status. Family support of the students who decide to become Education Majors as well as that of the surrounding context tends to be met with apprehension from the start which increases as students move forward in their studies. At the same time, students tend to be strongly driven to study Education based on social commitment and believing that they have a teaching vocation.

KEYWORDS: Social representation, Career choice, Family, Students, Pedagogy, Teaching, Teacher Education.

INTRODUCCIÓN

El campo de la formación docente ha devenido en un espacio de importancia crucial dentro del ámbito educativo, en tanto investigaciones como TeacherMatter (OCDE, 2004) y el Informe Mackinsey (Barber y Mourshed, 2008), han puesto en el centro del debate sobre educación la función de las personas docentes.

En este contexto, se ha insistido en la necesidad de definiciones políticas en Formación Inicial Docente (en adelante FID) que focalicen su atención en la atracción de jóvenes talentosos a la formación pedagógica, la emergencia de incentivos para retener a los mejores docentes en el aula, y la existencia de una formación docente de calidad (Barber y Mourshed, 2008; Bellei, Contreras y Valenzuela, 2009; OCDE, 2004).

El presente estudio se sitúa en el primer ámbito de definiciones políticas, reconociendo la importancia de poner atención a aspectos cualitativos que influyen en los procesos de elección profesional. De este modo, el artículo tiene como objetivo comprender las representaciones discursivas de las familias y de sus hijos e hijas, ante la elección de la docencia en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad con baja selectividad.

ANTECEDENTES

Cuando se hace referencia a la calidad es importante destacar que es un concepto caracterizado por múltiples dimensiones (Houston, 2008) y que, por tanto, ha derivado en una diversidad de significados (González y Espinoza, 2008; Stensaker, 2007). Para el caso específico de la Educación Superior, autores como Stensaker (2007); Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis (2010) y Gallifa y Batallé (2010) han insistido en vincular el concepto de calidad con aspectos tales como: excelencia, cumplimiento de los objetivos declarados, costo-beneficio, por mencionar algunos. En este sentido, su dinamicidad conceptual se explica, porque no se abstrae ni de las particularidades contextuales propias del proyecto educacional ni de las normativas que regulan su funcionamiento (Arata y Rodríguez, 2009) que, para el caso de Chile, estas reglas consideran aspectos ligados a la gestión institucional y a la docencia de pregrado, además de aquellas áreas que voluntariamente las instituciones hayan determinado en el marco de la investigación, el postgrado y la vinculación con el medio (MINEDUC, 2006).

En este sentido, las políticas educativas implementadas en los diferentes contextos internacionales (fundamentalmente Europa y Estados Unidos) se han enfocado en fortalecer la calidad de la FID, mediante tres ejes específicos: las mejoras en los currículos de formación; la atracción de mejores estudiantes a las carreras de pedagogía (favoreciendo el estatus profesional en términos simbólicos y materiales); y el establecimiento de políticas de estandarización de la FID mediante la instalación de evaluaciones al egreso como formas de fijar estándares mínimos de desempeño de la docencia (Eurydice, 2006; Villegas-Reimers, 2002).

En el caso de América Latina, Vaillant (2004) señala que la formación docente constituye uno de los desafíos más complejos y controversiales del ámbito educativo. Ello se grafica en que existe un porcentaje del profesorado mal preparados que requiere un perfeccionamiento a través de un “esfuerzo masivo de formación en servicio” (p.17).

Por su parte, Ávalos (2009), acerca del contexto chileno, expone que corresponde a “un sistema grande y fragmentado de carreras de pedagogía, carente de regulación externa y sobre el que existen dudas respecto a la capacidad docente de muchos de sus egresados” (p. 276). Al mismo tiempo, el Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M (Ávalos y Matus, 2011) indica que la FID “no constituye un sistema propiamente tal, sino que un conjunto de instituciones y programas que han crecido en forma desreglada” (p. 135), no existiendo criterio de verificación de la calidad, con excepción de la ley 20.129 de acreditación obligatoria de carreras de pedagogía (Gómez, 2013).

A este diagnóstico sobre la FID en Chile, se suma la dinámica generada en los últimos años, donde el descenso de la demanda por ingresar a estas carreras -observado desde 1985- comenzó a revertirse y aumentar de forma explosiva en todas las áreas (Ávalos, 2009), puesto que la pérdida de la capacidad de control y monitoreo de la formación docente por parte del Estado, contribuyó al crecimiento de programas de este tipo en universidades privadas (Ávalos, 2010).

En definitiva, en Chile no existe ni selección rigurosa de quienes ingresan a pedagogía, ni buenas condiciones de trabajo y salario (Ávalos, 2010). El estudiantado de pedagogía se encuentra, en promedio, en el 50% inferior de desempeño en la Prueba de Selección Universitaria^[3] (PSU) y los egresados de esta carrera obtienen en la Prueba Inicia^[4] resultados deficientes^[5].

En síntesis, la FID en Chile constituye un sistema grande y fragmentado, carente de regulación externa y del que existen dudas respecto de la calidad de quienes egresan (Ávalos, 2010). Lo anterior a pesar de la instalación de políticas para incrementar la calidad en los procesos formativos (por ejemplo, la certificación de calidad al egreso e incentivos de financiamiento, así como la mejora en las condiciones salariales y de desempeño profesional), que parecen no ser suficientes para atraer a la carrera docente al mejor estudiantado, en un escenario donde el ser docente conlleva representaciones sociales desvalorizadas y contradictorias (Ávalos, 2009; Vaillant, 2004).

Al respecto, Bellei et ál. (2009) destacan que a pesar de que en Chile existe una conclusión generalizada sobre la relevancia del profesorado, se cuenta con una profesión docente desprestigiada. De acuerdo con las autoras y los autores, en la calidad de la FID interviene un conjunto de complejos factores, tales como: los costos de la desregulación del sistema de educación superior, el aumento selectivo de estudiantes de pedagogía, un renovado interés por la docencia y una baja selectividad de los programas. Adicionalmente, dado que la regulación la hace el mercado laboral y ya no se necesita título de docente para enseñar en la educación media^[6], y que el cuerpo docente aparece como profesionales con sueldo de técnicos, la pérdida de estatus de la profesión docente se incrementa.

Esto último podría contribuir a explicar las opciones por estudiar pedagogía a nivel individual y colectivo más allá de las posibilidades del modelo de la elección racional (cálculo-costo-beneficio) que está en la base de muchas políticas de incentivo y mejoramiento educativo con el fin de comprender las representaciones discursivas^[7] de las familias ante la elección de la docencia y el proceso formativo de sus hijos y sus hijas, además de su influencia en la configuración discursiva de su identidad docente, en un contexto que según Darling (2012) “exige a los docentes que formen a todos los estudiantes, proveyéndoles de un pensamiento de alto nivel y habilidades que antes estaban reservadas para unos pocos privilegiados” (p. 15).

MARCO REFERENCIAL

Según Montero (2000), el proceso de elección de una carrera se ve afectado y configurado por variables de carácter personal y social, en cuyo medio de acción participan principalmente valores familiares, sociales, educativos y económicos. En este sentido, la autora señala que dicho proceso implica una práctica social compleja, puesto que quienes deciden su carrera profesional lo hacen a partir de creencias o imágenes interiorizadas en espacios de socialización. De igual modo, enfatiza que las prácticas vinculadas a la elección de una carrera no deberían responder solo a aspectos psicológicos, sino que debieran comprenderse desde una perspectiva holística, abarcando diversos elementos.

Lo antes expuesto lleva a Montero (2000) a manifestar los diferentes significados y visiones que actúan e intervienen en las maneras de decidir sobre una carrera profesional. Señala que la elección de carrera es: i) un asunto personal; ii) un tema financiero; iii) un privilegio, entendido como la situación de orgullo que experimenta quien ingresa al nivel educativo superior; iv) una cuestión de empleo, considerando que las decisiones de orden profesional son impulsadas por el criterio laboral; v) un asunto de género, relacionado con ciertas imágenes de las carreras; vi) producto de la vida académica, vinculado con las experiencias que los participantes experimentaron en su vida escolar; vii) un tema de flexibilidad institucional y laboral, relacionado con la posibilidad de alternar actividades de trabajo y personales; y viii) un tema de familia, dado que los padres conducen a hijos e hijas hacia específicas elecciones vocacionales.

En la elección de cualquier actividad, intervienen factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos. En los primeros, el grupo de participantes sigue de manera espontánea y natural sus propios intereses y en los segundos, quien escoge, orienta su elección por motivos externos, ajenos a sus intereses personales (Montero, 2000). Desde esta perspectiva, entre las variables externas relacionadas a la elección de una carrera profesional, se encuentra la familia.

Sin duda, las conductas, opiniones, convicciones e interpretaciones habituales de los padres influyen en las actitudes de los hijos y las hijas hacia los estudios. Esa injerencia en las decisiones profesionales, generalmente transmitida mediante discursos y ejemplos, se sustenta en aspectos claves que se tienen en cuenta para escoger una carrera, a saber: campo de trabajo, sobre población, demanda, prestigio, entre otros (Vega, 2003).

Respecto de la elección de la carrera docente, la familia aparece también como un factor externo. Mizala, Hernández y Makovec (2011), en relación con las motivaciones de ingreso que manifiesta el estudiantado que en Chile ingresa a estudiar Pedagogía (prescolar, básica y media), señalan que la razón central es la vocación por el servicio público, graficada en el interés por formar estudiantes. Si bien como primer referente aparece la figura de algún docente cercano que logró transferir su pasión por educar, la familia emerge como segunda fuente de motivación, influyendo de manera decisiva en el ambiente vocacional que más adelante sus hijos e hijas escogerán. Evidencias similares se encuentran en Montero (2000), donde una proporción de jóvenes mexicanos –siguiendo la tradición familiar– deciden optar por la misma carrera profesional de alguno de los miembros de su familia.

De igual modo, Ávalos y Sotomayor (2012), en un estudio sobre identidad docente, con una muestra representativa nacional de 1929 docentes y un conjunto de entrevistas y grupos focales realizados a un profesorado de educación básica y media, se refieren también a la influencia de modelos familiares en la elección de la profesión docente e indicaba que un 36% de los encuestados señaló haber sido influenciado por un familiar. Dicho referente para la decisión vocacional aparece, asimismo, con bastante frecuencia en las entrevistas realizadas. A partir de las evidencias expuestas, resulta relevante indagar en la manera en que estos estimulan decisiones vocacionales.

Sobre el rol de las familias, es importante señalar que se refleja un cambio significativo en la concepción de estas en general, en tanto su actual heterogeneidad ha permitido que el proceso de inserción educativo-familiar vaya desarrollándose poco a poco (Gubbins y Berger, 2002).

Tal como señala Baeza, Donoso y Rojas (2013), la familia es una realidad presente, pero en constante transformación. Como institución inamovible, ha experimentado procesos de cambio que -sin duda- han influido en la manera de nombrarla, transitando desde una visión tradicional-singular hacia una noción de pluralidad.

A partir de lo anterior y a juicio de la literatura revisada en este estudio, la familia corresponde en estos tiempos a una institución fragilizada, a raíz de acelerados procesos de cambio social, impulsados por la fuerza de la globalización de las economías, la rapidez en el desarrollo de las tecnologías y la masificación de los medios de comunicación, aspectos que invitan a repensar su mirada y ampliar, desde perspectivas teóricas, la consideración de sus contextos históricos y prácticas relationales con su entorno, con la finalidad de hacer visible su situación en este nuevo escenario de cambios.

La invitación de Baeza et ál. (2013) refuerza la necesidad de ampliar la familia como unidad de análisis o sujeto de observación en función de sus problemáticas, hacia una mirada de escenario social donde sus integrantes adquieran herramientas para acoplarse a los cambios,

nutriéndose para enfrentar diversas dificultades y construyendo marcos referenciales para establecer interrelaciones con otros sujetos y otros escenarios, los que a su vez, la retroalimentan de manera que sus acciones y planteamientos, influyen en la respuesta social de sus miembros (p. 14).

Según el informe de OCDE (2010), las familias chilenas aportan cerca del 80% del financiamiento de la educación superior de sus hijos y sus hijas, pues se asume que la educación universitaria sirve como elemento de movilidad social y crecimiento cultural no solo para el individuo, sino también para el entorno familiar. Asimismo, se presume que un mayor nivel educativo traerá bienestar social y garantizará mejor calidad de vida futura; en consecuencia, la problemática radica no solo en el financiamiento individual de cada familia, sino también en depositar en una carrera profesional todos los elementos culturales y sociales de ascenso social, pues el mercado del trabajo opera de una u otra forma en el nivel de clases sociales (Rodríguez, 2012).

Para efectos de la presente investigación, hablar de familia es un asunto clave, dado que se quiere indagar en las representaciones que construye esta respecto de la elección de la carrera docente en sus hijos, perspectiva que aún no ha sido muy explorada.

En este sentido, una de las principales motivaciones para incluir a las familias es recobrar el sentido de trayectoria formativa del sujeto, incorporando con esto una mirada reconceptualista del currículum (Pinar, 1974) que pone atención en la experiencia subjetiva de las personas actoras partícipes del proceso formativo, por sobre la mirada del currículum como un texto o listado de saberes a ser adquiridos por el sujeto que aprende.

Finalmente, la atención investigativa interroga acerca de ¿cuáles son las representaciones discursivas de las familias y de sus hijos e hijas, estudiantes de pedagogía, sobre la elección de la carrera docente? De esta manera, mediante de las representaciones sociales del estudiantado de pedagogía y sus familias, se espera aportar a una discusión profunda acerca de cómo la representación social influye en la elección de la carrera docente, especialmente en un contexto donde la calidad de la educación ha sido asociada directamente a la calidad de sus docentes.

METODOLOGÍA

Esta investigación, de carácter exploratorio, utilizó una estrategia de indagación mixta, cuantitativa y cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2001). En la fase cuantitativa, la recolección de los datos se organizó a partir de la aplicación de dos cuestionarios: uno dirigido a una muestra de estudiantes de Pedagogía Básica ($N=92$); y otro, a las familias de estos ($N=81$), utilizándose como criterio para este segundo grupo la cercanía del miembro familiar con el o la estudiante: madre, padre o pariente cercano.

El diseño muestral fue de naturaleza no probabilística e intencionada: se consideraron estudiantes de primero, tercero y último año de formación a fin de incorporar un nivel de variabilidad, correspondiente a los años de permanencia en la carrera.

De esta forma, el marco muestral quedó constituido por 128 estudiantes (de un total de 140). En términos de las características del grupo muestral, casi un 90% son mujeres. En general, dicho alumnado ingresó a la universidad dos años después de su egreso de la educación media con un 5,6 en promedio de calificaciones; obtuvo en su prueba de selección universitaria en promedio 530 puntos. Finalmente, cabe destacar que la cohorte de ingreso 2012 entró con 554 puntos PSU, siendo la más alta de las tres.

Sin embargo, de este N inicial se obtuvieron 92 respuestas (72%)^[8]. En el caso de las familias, el cuestionario fue entregado a los estudiantes en un sobre, debiendo ser respondido de manera autoadministrada. Se recibió un total de 81 respuestas, lo que correspondió a un 63%.

En ambos casos, los cuestionarios^[9] consideraron dimensiones relacionadas con los procesos de elección de la carrera de pedagogía, a saber: i) decisión vocacional, ii) influencia familiar, iii) actitud hacia la carrera de pedagogía; y iv) financiamiento de la carrera. Se realizó un análisis descriptivo de los resultados surgidos de las principales variables definidas en el estudio, obteniéndose frecuencias mediante porcentajes, promedios y medidas de tendencia central.

Por otra parte, en la fase cualitativa, con el fin de indagar en profundidad la representación acerca de la elección de la docencia tanto en los estudiantes como en sus familias, se realizaron dos estudios de caso, mediante entrevistas semiestructuradas. En ambos casos, se entrevistó a un estudiante y su madre. Con el fin de reconocer la influencia docente en la elección de la carrera y la configuración de la identidad, se escogió un caso que tuviera presencia de algún docente en la familia, y otro que no lo tuviese. Para la selección de los casos, se consideraron a priori los siguientes criterios a) nivel que cursaba el estudiante (primer año y último), y b) familias con y sin vinculación directa con profesionales de la educación^[10]. Se optó por los casos extremos, siguiendo el supuesto de mayor variabilidad cualitativa. Luego de obtener los datos, se

construyó una matriz categorial para clasificar los contenidos del discurso, determinando unidades mínimas de significado o códigos. Con esto, se realizó una codificación de la información en el software de análisis Atlas ti. La codificación se basó en un análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2012).

RESULTADOS

Los resultados del estudio se exponen por estrategia metodológica, es decir, en primer término, considerando los cuestionarios aplicados a estudiantes y sus familias con énfasis en un análisis de frecuencias en las respectivas dimensiones o categorías y, posteriormente, lo obtenido de las entrevistas de los dos estudios de caso, incluyendo a ambos actores. Finalmente, se triangulan ambas estrategias metodológicas, de acuerdo con las dimensiones preestablecidas, para dar paso a la discusión.

En relación con el cuestionario aplicado a estudiantes, se presentan a continuación los resultados de las dimensiones vinculadas con el proceso de elección de la docencia, es decir: elección de la carrera; presencia de docentes en la familia; proyecciones como futuro docente; estatus y competencia de la profesión docente; cercanía a la profesión docente; valoración y estatus de las profesiones; y elección de la carrera y familia.

Con respecto a la dimensión *elección de la carrera*, es estudiantado señala como alternativa mayoritaria haberla postulado en primera opción. Cabe destacar que entre los referentes más relevantes para su elección vocacional se encuentra la *relación con docentes en la escuela* (53%), seguido por los *mensajes positivos y motivaciones para estudiar pedagogía* que alcanzan un 36% de adhesión. Por el contrario, lo menos importante fue la *profesión u oficio de sus padres*, con un 23%.

En relación con la dimensión *presencia de docentes en la familia*, el alumnado indica que lo más influyente fueron los consejos de parientes docentes; estos constituyen un referente clave al momento de escoger su carrera, alcanzando un 60% de preferencia, seguido por la *vocación que ellos demostraban* (51%), su *optimismo* (47%) y su *compromiso profesional* (47%).

Sobre las *proyecciones como futuro docente*, señalan que, para mejorar sus condiciones, lo más influyente corresponde al *aumento de salario* (90%) y al *tiempo para el trabajo* (87%). En tanto, lo que menos influye es lo relacionado con *prueba inicial* (15%).

Respecto a la dimensión estatus y competencia de la profesión docente, los estudiantes manifiestan que lo más relevante es la *entrega de un servicio a la sociedad* (91%), gozan de *bajas remuneraciones* (70%) y *recompensas no económicas* (60%). Además, sienten que no *son respetados por padres y estudiantes* (4%). Finalmente, los estudiantes consideran que los profesionales con mayor valoración social son *médicos e ingenieros*, instalando en una categoría intermedia a los docentes.

En la dimensión cercanía a la profesión docente, quienes poseen familiares docentes señalan tener un *rol fundamental en la sociedad* (57%), *representan un ejemplo de movilidad social* (58%), y *son un ejemplo a imitar en la familia* (43%). Por el contrario, sienten que no posee *un alto estatus profesional* (72%). Respecto de sus parientes docentes, estiman que lo que influyó en la elección de sus hijos e hijas para estudiar pedagogía, es *su profesión* (86%), lo cual *es respetado por los demás* (72%), y su *compromiso profesional* (72%).

Las familias destacan que la profesión docente representa *un importante servicio a la sociedad* (100%) y que está *sujeta a controles externos* (60%); añaden, además, que tiene *una formación de larga duración*, (60%) y que *ofrece una oportunidad excelente para jóvenes talentosos/as que egresan de Enseñanza Media* (66%).

En cuanto a la *valoración y estatus de las profesiones*, ubican en primer lugar a *abogados, médicos y empresarios*, instalando en la media a *profesionales docentes*. En términos de algunas aseveraciones comunes en el ámbito de la pedagogía, las familias sostienen en su mayoría que *cualquiera puede enseñar, pero no cualquiera puede ser docente* (80%); de igual modo, señalan que es necesario *atraer a los mejores a la profesión docente* (57%), y que la *educación se mide por la calidad de sus docentes* (57%). Sobre el costo de las carreras de pedagogía, afirman que *no es coherente con el sueldo que recibirán en el futuro* (94%).

En la última dimensión consultada, *elección de la carrera y familia*, las familias creen haber influido en la decisión de sus hijos e hijas en *sus enseñanzas y hábitos de costumbres cotidianos* (93%), además de *los mensajes positivos* entregados respecto a su elección por la pedagogía (87%). Por el contrario, lo que menos predominó es *la existencia de un docente en la familia* (67%) y los *relatos de experiencias de docentes en la familia* (67%). Finalmente, cuando se le pregunta por la elección de la carrera docente de su hijo o su hija, señalan en su mayoría que *fue una decisión adecuada* (94%), que no se *cambiarían de carrera* (100%) y que la *vocación es lo más importante* (74%).

Por su parte, los resultados vinculados a los casos enfatizan en aquellas dimensiones relacionadas con la *elección de la carrera, estatus de la pedagogía y financiamiento*. Respecto a la primera, existe una distinción significativa entre los dos casos analizados. La motivación principal de la estudiante con presencia docente en su familia está relacionada con la admiración hacia su madre-profesora y con la posibilidad de impartir -tempranamente- clases de religión en su escuela de origen; por tanto, su orientación pedagógica estuvo mediada por la cercanía permanente con el espacio escolar. La reacción de su familia ante tal decisión tributó en apoyo, desde un comienzo. En cambio, aquel caso sin presencia docente, en este último punto, generó rechazo; sin embargo, dicha resistencia fue superada cuando reconocieron aptitudes genuinas en la estudiante para ejercer la labor educativa.

Yo no quería que fuera profesora, lo que pasa es que yo siempre quería que ... que era para otra cosa, quería que ella fuera abogada; yo pensé, o sea, por el carácter que ella tiene, por su forma de ser, por la pasión que tiene para hacer todo, yo la veía como abogada más que como profesor, pero cuando empezamos a conversar realmente que ella lo que quería yo dije, está mal lo que yo estoy haciendo porque igual no puedo influenciar en una decisión que va a ser para el resto de su vida, o sea, a lo mejor va a querer estudiar para ser abogada porque yo le voy a inculcar eso, pero no va a ser su vocación y no me equivoqué, porque al final es buena alumna, le encanta; está haciendo clases, tiene a tres niños que les hace clase, yo he visto cómo han evolucionado los niños, cómo aprendieron; de hecho uno de ellos salió premiado de haber estado tan mal en el colegio, lo premiaron a los niños, él se ganó el computador que dan por el gobierno y eso es su trabajo, y yo digo chuta en verdad yo estaba equivocada, mi hija era su vocación, o sea, es su vocación y yo estaba equivocada pensado a lo mejor ... podía haber llegado a ser otra cosa y a lo mejor hubiese metido la pata, porque es una profesión para el resto de su vida entonces (Mamá 1).

Cabe destacar que se reconoce la figura docente, en quien advierte el amor, el compromiso y pasión por enseñar; en este sentido, surge como primer referente de vocación. Como razón fundamental de su opción vocacional, aparece su interés por educar y generar un cambio social. Finalmente, en ambos casos se evidencia una constante preocupación por los bajos sueldos percibidos.

Creo que en comparación con otras carreras que salen ganando más los estudiantes, es completamente, no sé, es desproporcionado; la carrera sale no sé cuánto sale este semestre 200, 260.000 y que ese mismo costo en ingeniería en algo y que por ser ingeniería los chiquillos salen ganando 600 lucas [pesos] con salir de la U, al año ganarán 1.000.000, nosotros saliendo, ni quiera sé cuánto vamos a ganar, pero sé que va a ser menos y eso lo encuentro desproporcionado, no tiene pies ni cabeza (Estudiante 1).

En relación con el *estatus de la pedagogía*, en ambos casos las estudiantes entrevistadas perciben que ha estado decayendo sostenidamente. De igual modo, manifiestan que las representaciones en torno al profesorado han ido modificándose: la visión pasada habla de una figura de sabio o sabia a quien se le respetaba por sobre todas las cosas y cuyo reconocimiento estaba apoyado por los padres; sin embargo, esa imagen -en la actualidad- se desdibuja, dando paso a una figura con baja estima social. Dentro de las razones expuestas que explicarían este estado, se encuentran las siguientes: a) el acceso a la tecnología (Internet) habría despojado al docente de su condición de erudito; b) la actitud de los padres frente a la labor del profesorado pasó de la admiración a la fiscalización y c) la existencia de una parte del profesorado que no asume la labor educativa con compromiso. En este sentido, el discurso de la madre-docente apoyaría este motivo, señalando que, si bien la imagen ha cambiado desde los otros, es el personal docente actual quien ha aportado a construir dicha configuración.

A pesar de que las entrevistadas reconocen la pérdida de estatus de la pedagogía, relevan el fuerte componente social con el cual cuenta el profesorado y su responsabilidad en la labor formativa de niños y niñas, por tanto, al momento de recomendar a alguien estudiar esta profesión, solo lo harían a quienes manifiesten vocación.

Es que si tiene vocación, por supuesto que sí, pero si ve que alguien no tiene vocación , de hecho tengo una amiga que es química y estaba sacando la pedagogía para hacer clases en la media, sí, de ciencias, pero ella no tiene vocación, o sea, ella fue a hacer clases a un colegio con riesgo social y llegaba todos los días, este niño tenía esto y tenía esto otro, que estos cabros eran desordenados, poco menos venía con urticarias hasta que un día le dije: "sabes, yo no siento que tienes vocación, para qué estás estudiando algo que no tienes vocación". Si alguien que va a estudiar porque realmente tiene la vocación, que lo haga, pero si alguien lo va a hacer... yo lo recomendaría a alguien que yo viera tiene los dotes para ser profesor sí, pero alguien que no tuviera, no (Mamá 2).

La estudiante del caso sin presencia docente en su familia, destaca la importancia de la universidad donde estudiará y que algunas y no todas las universidades aportarían a la valoración de la docencia. En este sentido, se le otorga un rol central a estas instituciones de educación superior en lo que respecta la valoración social de la pedagogía.

Sobre las ventajas y desventajas del ejercicio docente, las entrevistadas de ambos estudios de caso coinciden en los beneficios en términos del contacto con otros y la labor formativa que ejercen; asimismo, destacan el apego y aprecio que se produce con la infancia y lo gratificante de esa relación humana, aportando positivamente al incremento de la autoestima y la contribución social que el profesorado realiza; por tanto, se distingue con claridad que es un atributo de esta y no de otras profesiones. Otro aspecto relevante es la cantidad de vacaciones de las cuales se goza.

El componente económico aparece como la principal desventaja, sin embargo, la excesiva demanda de la profesión, la incertidumbre y la desvalorización social del ejercicio docente se mencionan también como aspectos negativos. En este apartado, cabe destacar que la estudiante del segundo caso deja entrever en su discurso que no permanecerá ejerciendo por mucho tiempo, dado que tendría otros planes vinculados a un mejor bienestar.

Por su parte, en los discursos analizados del caso 1, las entrevistadas mencionan la incorporación de diversos aspectos a las carreras de pedagogía, a fin de contribuir a su mejoramiento; entre ellas, se señalan las siguientes: (i) prácticas tempranas, (ii) eliminar actividades curriculares que no aportan a la formación (no se mencionan cuáles), (iii) fortalecer el área de las didácticas y (iv) mejorar la distribución de los horarios, puesto que son muy extensos los tiempos que deben esperar entre las diversas clases.

Integrando ambas estrategias de análisis, se puede destacar que no existe relación directa entre elección de la carrera y el estatus de esta; el apoyo tanto familiar como del entorno en la elección docente si bien aparece con ciertas aprehensiones al comienzo, va incrementándose a medida que cada estudiante avanza en su formación; en cuanto a la influencia, la presencia de una figura docente cuenta con un alto protagonismo, mas aún, cuando es parte de la familia. Asimismo, la elección estaría fuertemente vinculada al compromiso social y a la vocación por enseñar. Sin embargo, esta contribución social destacada por la muestra, no se condice con la representación que, según los mismos estudiantes, le asignaría el entorno, en términos de que sería una profesión poco valorada, a diferencia de otras profesiones. Lo anterior se expresaría en bajas remuneraciones, excesiva demanda laboral y una desmedida fiscalización a su desempeño. De igual modo, persiste la relación costo-estatus-retribución, donde lo que se invierte en la formación no es coherente con el nivel de su estatus social y la retribución económica asociada.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El discurso de las familias respecto de la elección de la docencia y el proceso de formación de sus hijos y sus hijas, se caracteriza por transitar desde una visión ambivalente (de apoyo y pesimismo), a un apoyo

incondicional, el cual está fuertemente asociado a la temporalidad en la que se encuentra el estudiantado de Pedagogía, es decir, la representación social de su hijo o hija-estudiante mejora una vez que se encuentra ya la carrera, y se incrementa aún más cuando se está cerca del egreso, lo cual se evidencia en los resultados de la encuesta.

Este cambio o fortalecimiento en el discurso de las familias de estudiantes de pedagogía se nutre del reconocimiento del importante rol social que desempeñarían sus hijos y sus hijas en el futuro, lo que se condice con lo expuesto por Mizala et ál. (2011), en relación con las motivaciones de ingreso a las carreras de pedagogía, por cuanto la razón central para las autoras y los autores consultados corresponde a la vocación por el servicio público y, en un segundo lugar, el rol de la familia que -como señala Montero (2000)- cuando el estudiantado opta por la misma carrera profesional de algún integrante de su familia, como ocurre en el caso 2, donde la fuerte admiración por la madre-docente es decisiva en su elección.

Sin embargo, a pesar del apoyo de las familias, este discurso se mezcla con la fuerte carga social de inferioridad de la profesión docente, reconocida por la familia. De este modo, como señala Bellei y Valenzuela (2009) si bien existe una conclusión generalizada sobre la relevancia del profesorado, el país cuenta con una profesión docente desprestigiada. Las principales representaciones surgidas en los estudios de caso se relacionan con diferentes aspectos, a saber: a) la motivación principal de la elección de la carrera se asocia a la tarea de educar y la contribución social que implica formar niños y niñas; b) la reacción familiar ante la decisión de estudiar una carrera de pedagogía, si bien evidencia, en un primer momento aprehensiones significativas, marcadas principalmente por el componente económico, esta preocupación se diluye y se transforma en apoyo a medida que el estudiante avanza en su formación; c) la figura más influyente en la decisión profesional es un profesor o profesora, en quien reconocen su compromiso y vocación por enseñar, y cuando existe presencia docente en la familia, es este sujeto quien aporta positivamente; d) el estatus -en ambos casos- evidencia un descenso sostenido; las razones asociadas a este panorama se relacionan con el cambio de actitud de las madres y los padres frente a la labor del profesorado (habrían transitado desde la admiración hacia el cuestionamiento), con el empleo masivo de Internet, herramienta que habría despojado al cuerpo docente de su sitial de sabio; y con la existencia de una parte del profesorado que no asume la labor educativa con compromiso. En este sentido, el discurso de la madre-docente (caso 2) apoyaría este motivo, señalando que, si bien la imagen ha cambiado desde los otros, sería el mismo actual profesorado quien ha aportado a construir dicha configuración.

No obstante estos interesantes resultados, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio, tales como: aspectos de pérdida muestral (especialmente en las familias); la dificultad de contar con un discurso familiar debido a la diversidad de configuraciones de estas; y las estrategias de aplicación de los cuestionarios, con el fin de evitar sesgos y aumentar el nivel de confiabilidad. Al mismo tiempo, esta investigación corresponde a un caso específico, de un programa de una universidad con baja selectividad en Santiago de Chile, por lo que sería interesante conocer el rol de las familias en la configuración de la identidad docente en instituciones de alta selectividad, regionales, o con diferentes proyectos educativos.

Finalmente, los resultados de la presente investigación buscan considerar a la familia como un actor relevante en los procesos de mejora de la formación docente en las instituciones de educación superior, donde los espacios laborales han ocupado un rol protagónico, desplazando a actores de suma relevancia y decididamente influyentes en el desafío de dignificar y revalorizar la docencia. En este sentido se sugiere incorporar a las familias del estudiantado de Pedagogía en el diseño de políticas para la atracción de mejores estudiantes a dichas carreras de pedagogía, pues como se evidencia en este estudio, constituye una variable influyente y significativa.

REFERENCIAS

- Arata, A. y Rodríguez, E. (2009). Desafíos de la dirección estratégica de las instituciones universitarias, Introducción de los editores. En A. Arata y E. Rodríguez Ponce (Eds.), *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias* (pp. 23-32). Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial de profesores. Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios de la reforma educacional* (pp. 257-284). Chile: Universidad de Chile.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2011). *La formación docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95.
- Baeza, J., Donoso, M.P. y Rojas, P. (2013). *Familias fragilizadas en Chile: propuestas para políticas públicas y la formación de profesionales*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <https://goo.gl/VqqV5W>
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.) (2009). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad, los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Eurydice. (2006). *The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. General lower secondary education*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Gallifa, J. y Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156-170
- Gómez, H. (2013). *Análisis crítico del discurso del currículum y de género de formación inicial docente de pedagogía en educación básica en Chile*. (Tesis ine#dita de maestri#a). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos. *Calidad en la Educación Superior*, 28(1), 249-296.
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). *Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas*, Documento interno de trabajo, Santiago, Chile: Escuela de Sociología, Universidad Alberto Hurtado.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- MINEDUC. (2014). *Resultados Prueba Inicia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2006). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Montero, M. (2000). *Elección de la carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Moscovici, S. (1975). *Sociedad Contra Natura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (p. 91-110). Barcelona: Gedisa.
- OCDE. (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OCDE

- OCDE. (2010). *Panorama de la educación 2010: indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://bit.ly/2TjS0uc>
- Pinar, W. (1974). Currere: Toward Reconceptualization. En J. Jelinek (Ed.), *Basic Problems in Modern Education* (pp. 147-171). Tempe, AZ: Arizona State University, College of Education.
- Rodríguez, E. (2012) .La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare: Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135.
- Rufinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242.
- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: exploring the translation of management idea into higher education. En D. Westerheijden, B. Stensaker y M. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation* (pp. 99-118). Dordrecht, Holland: Springer.
- Tsiniduo, M., Gerogiannis, V. y Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *Documentos PREAL*, 31(1), 1-40.
- Vega, J.L. (2003). *Influencia de los padres en la elección de carrera desde la perspectiva del estudiante universitario*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Villegas-Reimers, E. (2002). La Formación Docente Inicial en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas políticas. En UNESCO, *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 59-90). Chile: UNESCO/OREALC.

NOTAS

[1] Se entiende por universidad de baja selectividad aquellas instituciones que, de acuerdo con Rufinelli (2014), promediaron entre 450 puntos y 549 en la Prueba de Selección Universitaria. Cabe señalar que las puntuaciones finales varían entre 150 a 850 puntos.

[2] A less competitive university refers to academic institutions which, based on Rufinelli (2014), admitted students with a 450 and 549 score on their Entrance Exam. It is important to emphasize that the end scores varied between 150 and 850 points.

[3] Prueba de carácter estandarizado que año a año realizan los estudiantes que egresan de la educación secundaria, con el objetivo de ingresar a la educación superior en Chile.

[4] Prueba de carácter estandarizado que realizan, voluntariamente, los egresados de programas de pedagogía en Chile al finalizar su formación. La prueba evalúa, tanto aspectos pedagógicos como disciplinarios.

[5] En esta última evaluación, en su versión 2012, el 60% de las egresadas de educación parvularia tuvo conocimientos insuficientes, el 56% en educación básica, y un 61% en promedio las pedagogías medias (MINEDUC, 2014). Resultados más actuales de Inicia (2014) revelan que si bien en las pruebas de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos, la mayoría de los egresados, alrededor del 70% (de un total de 2.707), se encuentra en el nivel intermedio (entre un 50% y un 74.9% de respuestas correctas), menos de un tercio de estos alcanza niveles de logro superiores al 75% (MINEDUC, 2014).

[6] En Chile el Decreto Supremo 352 de 2003, con modificaciones en 2012, señala que en los casos en que no se encuentren satisfechas las necesidades pedagógicas de un establecimiento educacional, podrán solicitar autorización al Ministerio de Educación para el ejercicio de la docencia, quienes tengan una licenciatura de al menos ocho semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta.

[7] Las representaciones discursivas que este estudio espera describir, corresponden a la noción de representaciones sociales que incluye valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código social para denominar y clasificar distintos aspectos de mundo circundante y su historia (Moscovici, 1975). Esta visión de las representaciones sociales incluye según Moscovici (2003) a las personas como productores de conocimientos y sentidos, debiendo incluir en su análisis las producciones simbólicas, significados y el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven.

[8] La pérdida muestral se debió a la ausencia de los participantes el día en que se aplicó el cuestionario.

[9] Se tomó como referencia la encuesta a docentes, elaborada por el Núcleo Milenio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile, en el contexto del proyecto La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones.

[10] De acuerdo con los criterios de selección, el Caso 1 correspondería a la familia sin presencia de docentes y el caso 2, con presencia docente.