

“Tal vez ser profesor no haría que mi mamá se sintiera orgullosa”. Factores sociales que intervienen en la elección de la docencia en estudiantes universitarios ecuatorianos. Artículo de Gabriela Aguilar Feijóo, Sofía Picco y Santiago Rosano. Praxis educativa, Vol. 28, N° 3 septiembre – diciembre 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-26. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280303>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	--

ARTÍCULO

“Tal vez ser profesor no haría que mi mamá se sintiera orgullosa”. Factores sociales que intervienen en la elección de la docencia en estudiantes universitarios ecuatorianos

“Maybe being a teacher wouldn't make my mom feel proud”. Social factors involved the choice of teaching among Ecuadorian university students

“Talvez ser professor não faria com que minha mãe se sentisse orgulhosa”. Fatores sociais que influenciam a escolha do ensino entre estudantes universitários ecuatorianos

Gabriela Aguilar Feijóo
Universidad de Cuenca, Ecuador
gabriela.aguilar@ucuenca.edu.ec
ORCID 0000-0002-2868-1616

Sofía Picco
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar
ORCID 0000-0003-2301-327X

Santiago Rosano
Universidad de Cuenca, Ecuador
santiago.rosano@ucuenca.edu.ec
ORCID 0000-0002-6427-1737

Recibido: 2024-04-26 | Revisado: 2024-08-12 | Aceptado: 2024-08-20

Resumen

Este artículo se desprende de una tesis doctoral y pretende explorar cómo intervienen los factores sociales en la elección de la profesión docente de estudiantes universitarios ecuatorianos. Para este fin, se utilizó una metodología con un enfoque mixto secuencial explicativo. Inicialmente, se realizó una encuesta para conocer las características sociodemográficas de 362 estudiantes de primer año de Educación Básica de dos universidades públicas. En un segundo momento, basándose en los resultados de la encuesta, se seleccionaron seis estudiantes para abordar su elección profesional docente mediante una entrevista en profundidad. Los resultados muestran que la docencia es una opción de elección vocacional viable para este grupo y que la presencia de docentes en la familia, la biografía escolar y experiencias previas en educación actúan como factores desencadenantes de la elección docente en un contexto en el que, en algunos casos, existe disuasión social.

Palabras clave: elección profesional; docencia; estudiantes universitarios; factores sociales; familia

Abstract

This study aims to understand how social factors intervene in the choice of the teaching profession of Ecuadorian university students. For this purpose, a methodology with a mixed sequential explanatory approach has been used. Initially, a quantitative study was conducted to explore the sociodemographic characteristics of 362 first-year Basic Education students at two public universities through a survey. In a second moment, based on the results of the quantitative study, 6 students were selected to address their teaching professional choice through an in-depth interview. The results show that teaching is a viable vocational choice option for this group and that the presence of teachers in the family, school biography and previous experiences in education act as triggering factors for teacher choice, in a context in which there is social deterrence by some families.

Key words: vocational choice, teaching profession, university students, social factors, family

Resumo

Este estudo é derivado de uma tese de doutorado e tem como objetivo explorar o papel dos fatores sociais na escolha da profissão docente entre os estudantes universitários equatorianos. Para o efeito, foi utilizada uma metodologia mista de abordagem explicativa sequencial mista. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa para determinar as características sociodemográficas de 362 estudantes do primeiro ano da Licenciatura em ensino básico de duas universidades públicas. Em segundo lugar, com base nos resultados do pesquisa, foram selecionados 6 estudantes para abordar a sua opção profissional pela docência através de uma entrevista em profundidade. Os resultados mostram que a docência é uma escolha vocacional viável para este grupo e que a presença de professores na família, a biografia escolar e as experiências anteriores em educação funcionam como fatores desencadeantes da escolha docente, num contexto em que, em alguns casos, existe dissuasão social.

Palavras-chave: escolha profissional; ensino; estudantes universitários; fatores sociais; família

Introducción

El presente artículo se desprende de la tesis doctoral titulada *¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios*. Específicamente, la investigación mencionada se propuso explorar los principales factores que intervienen en la elección de la carrera docente y cómo dicha elección se articula en la construcción de un proyecto de vida por parte del estudiantado universitario.

En esta oportunidad, pretendemos compartir algunos nudos centrales de la tesis en torno a los siguientes apartados: i) antecedentes y contextualización del objeto de estudio, en donde nos referimos a estudios latinoamericanos y de fuera de la región que dan cuenta de factores que intervienen en la elección de la docencia como profesión, así también exponemos el proceso de elección de una carrera universitaria en el contexto ecuatoriano; ii) referentes conceptuales, dentro de los cuales se aborda principalmente la teoría de la toma de decisiones pragmática-racional de elección de una carrera (Hodkinson y Sparkes, 1997), que explica de manera general la elección vocacional y, posteriormente, se indican los factores desencadenantes y conductores que se refieren concretamente a la elección vocacional docente (Low *et al.*, 2017); iii) metodología respecto al enfoque mixto utilizado en la tesis doctoral; iv) resultados de la investigación con énfasis en la parte cualitativa; y v) discusión, en donde dialogamos con otros estudios y reflexionamos acerca de los factores sociales y su relación con la elección de la docencia.

La elección de la docencia como objeto de investigación

La docencia como objeto de investigación ha tomado fuerza en Latinoamérica entre los años 80 y 90, específicamente se identifica el inicio de los años 90 como la época en que la formación docente acaparó la atención como campo de estudio (Alliaud y Feeney, 2014). En este sentido, la importancia de la docencia para el mejoramiento de la educación ha llevado, desde algunos discursos de organismos internacionales, a referirse a la necesidad de un *reclutamiento* de personas aptas para esta profesión (Navarro, 2002; OCDE, 2009; OREALC y UNESCO, 2013). De hecho, desde la revisión de la literatura sobre el tema, se ha advertido que algunos de estos discursos sirven de sustento para investigar las motivaciones para ser docente (Cabezas y Claro, 2011; Dauhajre y Escuder, 2002; Gratacós y López-Jurado, 2016; Said-Hung *et al.*, 2017),

con el fin de conocer, a partir de ellas, los factores que atraen a los individuos a la enseñanza (Heinz, 2015). El mensaje implícito de estos discursos parecería indicar, tal como afirman Birgin (2015) y Terigi (2013), que las personas que están eligiendo la docencia no son las adecuadas al no tener el capital cultural requerido. Este aspecto es importante mencionarlo al estudiar los factores sociales que intervienen en la elección profesional, pues discursos de este tipo podrían traer como consecuencia la configuración de estereotipos alrededor de los propios ingresantes a la carrera docente (Birgin, 2000).

En la línea de investigación en la que se exploran los motivos por los cuales se elige ser docente, se reporta que existen motivaciones altruistas, extrínsecas e intrínsecas (Moss, 2020; Said-Hung *et al.*, 2017; Suryani, 2021; Watt *et al.*, 2012) que llevan a las personas a elegir la docencia. Los estudios indican que, generalmente, las motivaciones para ser docentes se mueven entre las altruistas e intrínsecas (Gómez-Goncalves *et al.*, 2022; Heinz, 2015; Moss, 2020; Said-Hung *et al.*, 2017). Estos trabajos muestran que el gusto por la enseñanza, la educación de las infancias y la posibilidad de ayudar a otras personas y, por ende, aportar a la sociedad son las motivaciones más recurrentes al buscar explicar por qué se elige esta profesión. Otras indagaciones explican que la prevalencia de motivos altruistas para ser docente puede deberse a la conciencia de las desigualdades en el ámbito social y en los establecimientos educativos que pueden tener los aspirantes a docentes (Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Su, 1997) y también a una necesidad de aportar al entorno en el que viven y obtener reconocimiento social (Langer y Andrés, 2021).

Conocer los motivos y clasificarlos jerárquicamente deja de lado otros aspectos de carácter subjetivo y social que intervienen en la elección y que requieren ser evidenciados con el fin de contar con una comprensión más amplia y profunda de todos los factores que hacen parte de la elección de esta carrera profesional. Es así que, a más de las motivaciones mencionadas, otras investigaciones reportan factores de socialización que son parte de la elección de la docencia, por ejemplo, el contar con docentes en la familia (Cross y Ndofirepi, 2015; Mercado *et al.*, 2013; Said-Hung *et al.*, 2017; Tomšik, 2016), experiencias previas de educación en contextos informales (Bergey, 2021; Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2017; Wolf *et al.*, 2021) y, en un menor grado, docentes que integraron la biografía escolar y que se convirtieron en inspiración y modelo para ser maestro (Pérez-Ferra *et al.*, 2021; Rivas-Valenzuela, 2020) e incluso en antimodelos de la docencia (Luzuriaga *et al.*, 2023).

Sostenemos la importancia de conocer quiénes son los estudiantes que eligen ser docentes y por qué toman esta decisión académica y profesional. En este sentido, estos resultados de la investigación doctoral pretenden aportar elementos sustanciales para el diseño y la implementación de políticas didácticas y curriculares que tiendan a la transformación de las prácticas de enseñanza y a la configuración de experiencias formativas aún más sólidas y duraderas, que tomen como punto de partida el propio sujeto de la formación docente.

La elección de la docencia en el Ecuador

La formación docente en el Ecuador difiere de la de algunos países latinoamericanos al ser exclusivamente universitaria. Al respecto, el escenario ecuatoriano se ha caracterizado por implementar políticas cambiantes en cuanto al ingreso a las carreras universitarias. Si bien la universidad pública es gratuita, su ingreso depende de un examen que, aunque ha ido mutando en el tiempo en cuanto a su denominación y estructura, se ha mantenido como el requisito para poder acceder a la formación universitaria pública.

Así, a lo largo del desarrollo de la investigación doctoral, se ha transitado por diferentes escenarios. El primer cambio radical reside en declarar las carreras de formación docente y de medicina como carreras de interés público, lo que conllevó, de 2013 a 2017, el requerimiento de 800 puntos sobre 1000 en el examen para entrar a carreras de formación docente y el otorgamiento de becas económicas a quienes las eligieran (Instituto de Fomento al Talento Humano, 2013). Actualmente, esto ha quedado sin vigencia, pero se mantiene la competencia por obtener un cupo dentro de las ofertas de las universidades públicas a partir de la nota del examen de ingreso, el récord académico de cada estudiante en la educación media y las medidas de acción afirmativa.¹

En este contexto en el que se han insertado políticas educativas que influyen en la elección de una carrera universitaria, son escasas las investigaciones sobre esta temática. Solamente se conoce que, en el contexto ecuatoriano, se elige la docencia mayormente por vocación y por gusto por los niños (Fabara-Garzón, 2013), sin hacer referencia a otros factores sociales, altamente reportados en la literatura, que se vinculan con la elección de la profesión docente. A partir de lo expuesto, surge la pregunta de investigación de este estudio: ¿cómo

¹ Puntaje adicional que se otorga a grupos históricamente excluidos o discriminados, con el cual se busca garantizar el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades.

intervienen los factores sociales en la elección de la profesión docente de estudiantes universitarios ecuatorianos?

Elegir una profesión: referentes conceptuales

A partir del relevamiento realizado a propósito de la tesis doctoral, se advierte la importancia de una perspectiva sociológica en la comprensión del objeto de estudio. Hodkinson y Sparkes (1997) afirman que las experiencias sociales son una parte integral del proceso de toma de decisiones. La teoría de la toma de decisiones pragmática-racional planteada por estos autores reconoce la integración de factores sociales y culturales en las decisiones “personales” e inserta la casualidad (*serendipity*) u oportunidades fortuitas, mediante la combinación de las estructuras de oportunidad —mercado de trabajo juvenil— con las preferencias individuales. Se reconoce que las decisiones que toman las personas se caracterizan por ser pragmáticamente racionales y se comprende la elección como resultado de interacciones dentro de un contexto y como parte de un curso de vida en el que se incluyen rutinas interconectadas y puntos de inflexión. Es así que, desde la teoría mencionada, las decisiones profesionales u ocupacionales sólo pueden entenderse en términos de las historias de vida de quienes las toman, en donde se reconoce la interacción con otras personas significativas y también con la cultura en la que el sujeto ha vivido y vive.

Otro planteamiento importante dentro de la teoría pragmática-racional es la idea de horizontes para la acción. Hodkinson y Sparkes (1997) se refieren a que las personas se mueven en un espacio dentro del cual pueden actuar y tomar decisiones. En este espacio, juegan su papel las estructuras de oportunidad existentes, pero también el *habitus* de la persona (Bourdieu y Passeron, 2009), en la medida en que al interrelacionarse delimitan el horizonte de acción. En este contexto, las oportunidades se convierten en objetivas y subjetivas a la vez, y, por lo tanto, se desarrollan percepciones acerca de lo disponible o de lo adecuado que afectan las decisiones. Es decir, los horizontes para la acción delimitan la visión del mundo y las elecciones que pueden realizarse en él.

Siguiendo esta idea, se encuentran los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2009), con respecto a la elección de los elegidos. Los autores se refieren a que, en función de las posibilidades de ingreso a la educación superior desde los diferentes sectores sociales, se configura una imagen de estudios superiores “posibles”, “imposibles” o “normales” y que

también condicionan las vocaciones educativas. En otras palabras, se reconoce una distribución desigual de las posibilidades educativas que configuraría el horizonte para la acción al que se refieren Hodkinson y Sparkes (1997). Esta distribución desigual es concebida por Bourdieu y Passeron (2009) como una restricción para la elección que generalmente se impone a los sectores desfavorecidos económicamente, y también se presenta más a las mujeres que a los varones.

Con respecto a la elección específica de la docencia, Bullough afirma que “la historia de convertirse en maestro comienza mucho antes de que el aspirante ingrese a un programa de formación docente” (1997, p. 81). En esta línea, Low *et al.* (2017) se refieren a la importancia de las influencias de la socialización y al limitado análisis que ha tenido este aspecto. En este sentido, los autores identifican factores desencadenantes y conductores que interactúan e inciden en la elección docente. Los factores desencadenantes se refieren a “eventos, experiencias, personas o entornos que activan u obstaculizan el motivo interno de la persona para unirse a la profesión docente” (p. 33). Dentro de este factor, se consideran los vinculados con la socialización, como personas significativas y experiencias previas de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, los factores conductores se refieren a aquellos que directamente llevan a la persona a tomar la decisión de ser docente; aquí, se incluye la “exigencia de la profesión, estatus social y salario, habilidades de enseñanza percibidas, valor intrínseco, valor de utilidad personal de la carrera, valor de utilidad social y carrera alternativa” (Richardson y Watt, 2006, p. 32) y valor de logro, el cual se refiere a la compatibilidad de intereses personales con la enseñanza (Low *et al.*, 2017).

Bullough (1997) releva estudios sobre el tema y expone que existen experiencias que son significativas en la formación docente, pero que rara vez se consideran como una fuente importante de creencias para la elección profesional. Así, se refiere a investigaciones en las que experiencias laborales previas, vivencias religiosas, como ser misionero, crianza de los hijos, tradiciones docentes familiares, prácticas de crianza familiar, entre otros, muestran su papel en la configuración de creencias de los maestros principiantes.

Estos son los referentes conceptuales más destacados de la investigación doctoral desde la perspectiva epistemo-metodológica adoptada, los mismos que dialogan y se enriquecen en el análisis empírico. A los fines de este artículo, como se ha mencionado, se presenta una parte de la tesis doctoral que busca dar cuenta de los factores sociales que intervienen en la elección académica y profesional de la docencia.

Metodología

La investigación realizada en el marco de la tesis doctoral utilizó un enfoque mixto. Este permitió una visión integral de la elección de la profesión docente al brindar una mirada tanto “objetiva” como “subjetiva”, que buscó “capturar ambas realidades coexistentes” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 614). Se trató, entonces, de tener un punto de vista panorámico con la mirada cuantitativa para, posteriormente, hacer un acercamiento a los participantes y comprender realidades específicas mediante el enfoque cualitativo.

El enfoque mixto que se utilizó en la investigación doctoral siguió un diseño explicativo secuencial, el cual se caracteriza por utilizar información de la parte cuantitativa en la fase cualitativa (Creswell y Plano-Clark, 2011). Para el presente artículo, se concedió prioridad a la etapa cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al seguir un enfoque mixto, el número de participantes fue diferente en las dos partes de la investigación empírica realizada en 2019. En este sentido, en un inicio, se administró una encuesta a estudiantes de las carreras de Educación Básica (formación para maestros de primaria) de dos universidades públicas del sur de Ecuador, con el fin de describir sus características sociodemográficas. Un criterio de selección del grupo de estudio fue que estuvieran cursando su primer año de estudios, debido a que se requirió comprender la elección de la docencia en sus inicios, sin que influyeran otros factores. A partir de estos resultados, se realizaron seis entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico narrativo, con el fin de profundizar en los factores que intervinieron en la elección docente, específicamente en aquellos de índole social.

Para la primera parte, los participantes fueron todos los estudiantes que cursaban el primer año de la carrera de Educación Básica de las dos universidades: 362 estudiantes en total. La mayoría de estudiantes perteneció a la universidad 1 (250 estudiantes), ya que esta, al ser una universidad de educación, cuenta con una mayor oferta de plazas para esta carrera.

Para la segunda parte, dedicada a la fase cualitativa, se seleccionó una muestra anidada que consistió en un subconjunto del grupo mayor que participó en la primera fase (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La selección de los participantes tomó como punto de partida sus respuestas al cuestionario y siguió un muestreo con variación máxima (Glaser y Strauss, 1967), en el que se seleccionaron seis estudiantes con características diferentes en cuanto a universidad de estudio, sexo, edad, experiencias previas en educación no formal

(asociaciones, grupos juveniles o similares) y presencia de docentes en la familia. En la Tabla 1, se detalla lo mencionado.

Tabla 1

<i>Estudiantes seleccionados para la entrevista en profundidad</i>					
Número de cuestionario	Seudónimo	Edad (años)	Universidad de estudio	Experiencias previas en educación	Presencia de docentes en la familia
8	Victoria	20	1	Si	Si
120	Daniela	23	1	No	Si
5	Felipe	18	1	Si	No
305	Hortensia	19	2	No	Si
322	Celeste	27	2	Si	No
339	Marco	18	2	Si	No

La recolección de los datos para la parte cuantitativa se llevó a cabo mediante una encuesta, cuyo objetivo fue explorar las características sociodemográficas de quienes aspiraban a ser docentes. El cuestionario fue diseñado por la investigadora y revisado, en primer lugar, por quienes dirigieron esta investigación y, en segundo lugar, por una experta con formación en educación. Una vez realizados los ajustes propuestos, el cuestionario fue parte de una prueba piloto con un grupo de estudiantes de características similares a las del grupo de investigación. Es necesario mencionar que el cuestionario definitivo contó con una pregunta final diseñada para que cada estudiante responda acerca de su disposición para participar en la siguiente fase de la investigación. Solamente si la respuesta era afirmativa, se solicitaba la dirección de correo electrónico.

Para el desarrollo de la recolección de la información cuantitativa, se requirió contactar a las autoridades de las dos universidades y obtener el permiso para la administración de la encuesta. Seguido a esto, se aplicó la encuesta en cada una de las universidades en horario de clase y con permiso del docente a cargo. Los estudiantes firmaron el consentimiento informado y procedieron a responder el cuestionario.

En lo que se refiere al análisis de los datos, las respuestas de las encuestas fueron analizadas mediante estadística básica con el uso del programa SPSS.² El análisis de los resultados de esta parte de la investigación no requirió un trabajo más profundo debido a que el objetivo era contar con un panorama general de las características sociodemográficas de los participantes.

Al ser una investigación con diseño secuencial, la parte cuantitativa del estudio permitió conocer características del estudiantado que guiaron el muestreo intencional que se requirió para la fase cualitativa del estudio. Para esta parte, se desarrollaron entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico narrativo. La investigadora, junto con la directora y el director de la tesis, elaboraron una guía de preguntas que fue validada por dos expertas, la una con formación en educación y la otra con formación en psicología. La entrevista fue semiestructurada y fue diseñada de tal forma que permitiera mirar el pasado, el presente y proyectar el futuro. En este sentido, la entrevista asumió un carácter retrospectivo, ya que buscó analizar un fenómeno pasado —elección de la docencia— a partir del presente (Muñiz Terra, 2012).

Con respecto a la selección de las personas entrevistadas, se utilizaron criterios que permitieran contar con un grupo de estudiantes lo más diverso posible en cuanto a edad, género, institución de estudio, características de la biografía escolar y experiencias vividas, tal como se señaló previamente en la Tabla 1. La aplicación de la encuesta permitió seguir estos criterios al identificar a los participantes que respondieron tener disposición para participar en esta fase de la investigación. En consecuencia, se contactó vía correo electrónico a ocho estudiantes para realizar la entrevista. Del grupo contactado, seis personas respondieron y se planificó con ellas día y hora para el desarrollo de la entrevista. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma investigadora y se desarrollaron en un espacio designado en cada una de las universidades. Antes de iniciar con las entrevistas, los participantes firmaron el consentimiento informado. No se concretaron más entrevistas debido a que, en el curso de la recolección y análisis de datos, se realizaron análisis preliminares que permitieron tomar decisiones relacionadas con el cumplimiento de la saturación de la información.

Las entrevistas fueron transcritas por la investigadora. El análisis se desarrolló considerando los principios del Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006), y se llevó a cabo utilizando el software ATLAS.ti. El procedimiento fue el siguiente:

² Acrónimo en inglés de *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

1. Familiarización con los datos: las transcripciones fueron leídas cuidadosamente para tener una visión global de la información recolectada.
2. Identificación y generación de códigos iniciales: se realizó una segunda lectura de las transcripciones, a la vez que se fueron codificando sistemáticamente los datos.
3. Establecimiento de los temas: los códigos fueron clasificados y, de acuerdo con ello, se establecieron los posibles temas.
4. Revisión de temas: se verificó si los temas tenían coherencia con las citas codificadas y se eliminaron aquellos temas que no tenían el suficiente soporte en los datos. En esta parte, se concluyó con una colección de temas candidatos y subtemas, junto con todos los extractos de datos que han sido codificados en relación con ellos.
5. En la última fase, se refinaron y definieron los temas y subtemas en función del cumplimiento del objetivo de la investigación.

El proceso de análisis lo realizó la investigadora que recolectó la información. Para los siguientes pasos, se desarrollaron discusiones grupales con la directora y el director del trabajo, en un diálogo permanente entre la teoría y la empiria, lo que permitió triangular la información y contar con una visión más diversa y enriquecida del fenómeno estudiado.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La primera se refiere a las características sociodemográficas del grupo de estudio y la segunda recoge los resultados de las entrevistas en profundidad. Para los fines de este artículo, la primera parte relativa a las características sociodemográficas se presenta de manera escueta, con énfasis en los hallazgos que se utilizaron para el desarrollo de la entrevista, como, por ejemplo, la presencia de docentes en la familia y las experiencias previas en educación.

Primera parte: ¿quiénes quieren ser maestros?

En las tablas 2 y 3, se recogen algunas características del estudiantado de primer año de la carrera de Educación Básica del grupo de estudio. En la Tabla 2, de género y, en la Tabla 3, sociodemográficas.

Tabla 2

<i>Género del grupo de estudio</i>		
Género	Frecuencia	Porcentaje
Género femenino	239	66 %
Género masculino	121	33,4 %
Otro género	2	0,6 %

Tabla 3

<i>Algunas características sociodemográficas del grupo de estudio</i>		
Características sociodemográficas	Frecuencia	Porcentaje
Graduados en colegios públicos	297	82 %
Primera generación de estudiantes universitarios de la familia	285	78 %
Presencia de docentes en la familia	130	40 %
Experiencias previas en educación no formal en grupos religiosos	133	37 %
Experiencias previas en educación no formal (asociaciones o grupos juveniles diferentes a los religiosos)	88	24 %

Los resultados de las características sociodemográficas de los aspirantes a docentes muestran que se mantiene una prevalencia del género femenino en el grupo de estudio, en coincidencia con otros estudios relativos a la feminización de la docencia como profesión. A su vez, un aspecto que es importante mencionar, y que fue un elemento que se utilizó para el diseño de las preguntas de la entrevista, es el hecho de que, más de la mitad de quienes aspiran al magisterio, han tenido experiencias previas en educación de diferente índole, la mayoría como catequistas (profesores o guías) en grupos religiosos. Este aspecto resultó clave para comprender si se puede considerar como un factor desencadenante de la elección de la docencia. Otra característica que resaltó en el grupo de estudio es que la mayoría son parte de la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias, lo cual evidencia, al menos en el contexto de la investigación, la mayor incorporación de jóvenes de sectores sociales que anteriormente no accedían a la educación superior.

Segunda parte: ¿qué factores sociales intervienen en la elección docente?

Participaron de las entrevistas: Celeste, Daniela, Felipe, Hortensia, Marco y Victoria.³ El análisis de sus testimonios llevó a identificar factores sociales que actúan como desencadenantes de la elección docente. Estos factores se organizaron alrededor de cuatro temas principales que emergieron como aglutinantes del análisis empírico: i) la docencia como una opción viable dentro del entorno social y económico de los aspirantes a docentes; ii) la familia como apoyo o disuasor de la elección de una profesión desvalorada; iii) la biografía escolar como factor que impacta en la elección de ser maestro; y iv) las experiencias previas en educación como circunstancia que activa el gusto por la enseñanza.

Estudiar lo que es posible: la docencia como opción viable.

El momento de la elección de una carrera universitaria fue, para algunas personas entrevistadas, un momento de búsqueda de opciones posibles dentro de su realidad. En este sentido, ciertos relatos dan cuenta de cómo esa búsqueda no era en solitario y, además, estaba delimitada por el contexto económico, como sugiere el siguiente extracto de la entrevista a Felipe:

Uno de mis sueños principales era también ser piloto, y entonces estaba estudiando algunos idiomas, pero como estaba muy costosa la carrera no decidí eso, mi hermano dice: “postúlate para la Universidad 1, también hay la Universidad 2”; entonces yo dije: “ponme para la Universidad 1”, porque yo no podía ser piloto porque estaba muy caro el costo de esa carrera.

La relevancia del contexto socioeconómico se hace mucho más fuerte en quienes reconocen en la entrevista, como es el caso de Felipe, que el no contar con los medios económicos suficientes influyó en no poder optar por una carrera de su gusto. Para estas personas, las posibilidades de elección son más restringidas y, además, como se plantea en el caso de Daniela, la elección se circunscribe a seleccionar únicamente carreras de una universidad pública y con una posibilidad de beca.

³ En la tesis, se asignaron nombres ficticios, que se mantienen aquí, para resguardar la identidad de los entrevistados que generosamente participaron de la investigación.

E:⁴ Y si no hubiera podido ser la carrera de docencia, ¿sería psicología como mencionó previamente?; ¿o tal vez, otras opciones?

D: La verdad, no sé, porque, como no contaba con el apoyo de nadie, a lo mejor, creo que no estuviera estudiando; porque aquí estoy estudiando gracias a la beca que tengo.

Entonces, eso sí, me ayudó muchísimo, y con eso puedo pagar el arriendo [pago por la casa en la que vive] (...), eso me facilita mucho; entonces, puedo estudiar. Pero, en otra universidad, no sé si es que me hubiesen dado la beca.

Lo planteado por quienes participaron de las entrevistas sugiere, por un lado, que evaluar el propio nivel económico es parte de la elección de los estudios universitarios y, por otro, que, una vez evaluado el factor económico, la docencia como carrera universitaria se convierte en una opción viable para ellos.

La familia: entre el apoyo y la disuasión de la elección de una profesión desvalorada.

Hablar del momento de la elección docente con los estudiantes les llevó a referirse a su familia. En primer lugar, la familia directa, conformada por madres, padres, hermanos y tíos, fue reconocida y evocada por la mayoría de quienes participaron de las entrevistas como una fuente de apoyo en su decisión académica y profesional. Por ejemplo, frases como “si te gusta, intenta” (Felipe) o “lo que elijas yo acepto porque esto es para toda la vida” (Marco) fueron parte del discurso familiar que circulaba alrededor de la elección de una carrera universitaria.

En algunos casos, sin embargo, la aprobación de la familia no estuvo presente. Por ejemplo, se encontró, en el relato de una entrevistada, la desvalorización de la formación universitaria y la presencia de estereotipos de género que limitan a la mujer a roles de madre y esposa, tal como se puede advertir en el siguiente extracto de la entrevista de Daniela:

Mi papá no piensa mucho en el estudio; ni que estudiando se puede ser alguien; sino, él, dice: “¡que tienes que trabajar!”. Y: “¡el estudio no sirve!”; entonces, él siempre fue así. Me dijo: “¡Ah!, algún día, con tantas personas que se gradúan, no creo que encuentres ni

⁴ Se utilizará la letra E para señalar que lo que sigue es mencionado por la entrevistadora. Las otras iniciales que se usan corresponden a la primera letra del nombre de las personas entrevistadas.

trabajo”. O sea, él me desanimó muchísimo; y me dijo: “mejor deberías verte un marido y tener hijos, no estudiar. ¿Qué sacas estudiando?”.

Se pudo advertir también, en las expresiones de otro entrevistado, cómo las profesiones de los miembros de la familia pueden condicionar la elección. En este sentido, se advierte que, para algunas familias, mantener la tradición familiar es lo pertinente al momento de elegir una profesión. Así lo expresa Marco: “Mi hermano está siguiendo ingeniería en la universidad. Me decían a mí que igual, que tenía que seguir eso, ¡cómo me voy a desviar!”.

Otra forma de apoyo a la elección docente, aunque sea implícita, fue la presencia de docentes en la familia. En la primera parte del estudio, se reportó que 40 de cada 100 estudiantes habían respondido que tenían miembros de la familia que eran maestros. Con la entrevista, se buscó dar sentido a esta información y entender su vínculo con la elección. Este aspecto, altamente descrito en la literatura, se lo ha identificado como un factor desencadenante de la elección, ya que se configura como un fondo de saber de la profesión que activa el interés por ella.

Por ejemplo, el caso de Daniela, quien, a pesar de recibir la disuasión paterna, cuenta con varios docentes dentro de su familia que le muestran el compromiso por la profesión y fortalecen su decisión de ser maestra. En el siguiente extracto de la entrevista, se puede advertir lo mencionado:

E: Y, aparte de la escuela y del colegio, ¿alguna experiencia fuera de escuela y colegio que le haya hecho acercarse a la docencia?

D: Mi familia. La mayor parte de mi familia son profesores: la mayoría de mis tías y primos; entonces, por ejemplo, yo veo cuando hay algún tipo de concursos dentro de la escuela, mi tía es bien comprometida, da la vida por ellos [estudiantes]; a veces no come y dice “Tengo que irles a ver [a sus estudiantes]”, a veces gana, y es emocionante (...) ella misma les va a escoger la ropa, para los pequeñitos; ¡y luego, le agradecen! Vi todo eso y dije: “yo sí quiero ser profesora”.

Lo expuesto por la entrevistada da cuenta de cómo las experiencias docentes del entorno permiten conocer las tareas que desempeña un maestro, más allá de la enseñanza

exclusivamente. Conocer estas tareas a partir de la experiencia familiar consolidó la elección de ser maestra para Daniela.

La desvalorización de la profesión docente es otro aspecto que surgió alrededor de la decisión de elegir la docencia. Así, para la familia de Celeste, que ella fuera maestra no era una opción adecuada, y se la reducía al aprendizaje de contenidos, como si enseñar a las infancias fuera una tarea menor que solo requiere el manejo de conocimientos escolares, tal como se puede advertir a continuación:

Me dicen: “educación, ¡eso es facilito!”, por ejemplo, mi hermano me dice: “¡Esa carrera que vos sigues!”.

E: ¿Su hermano qué estudia?

C: Economía, él me dice: “Ahora, ¡esa carrera que has seguido!, ¡es facilito!, ¿qué te han de enseñar?, sumar y restar, y ya está”; entonces, yo le digo: “¡No, no es así!”.

En esta línea, también se encontró que se identifica a la docencia como una profesión mal remunerada y escasamente valorada socialmente. De hecho, otras profesiones tienen mayor prestigio y, por lo tanto, tienen mayores posibilidades de ser parte de las expectativas familiares. Así se pone en evidencia en este extracto de la entrevista a Marco:

E: ¿Y esa idea de la que usted hablaba de ser profesor?

M: Esa también estaba ahí, pero también me ponía a pensar que tal vez no gane bien, o como sabían comentar antes que los profesores tienen que hacer doble trabajo para ganar bien, o tal vez sentía que necesitaba tener algo, no sé, ingeniería o doctor, sentía que tal vez profesor no haría que mi mamá se sienta orgullosa, yo sentía eso.

Lo planteado por las personas entrevistadas muestra que la familia desempeña un lugar importante en la elección de la profesión. Si bien no en todos los casos cumplió el rol esperado de contención y apoyo, lo que los miembros de la familia opinen, sobre todo las madres y los padres, intervino en la actitud de los estudiantes frente a su decisión académica y profesional.

La biografía escolar como factor que impacta en la elección de ser maestro.

La biografía escolar representa el primer espacio en el que las personas se acercan a la docencia. Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, su paso por la escuela y el colegio estuvo caracterizado por experiencias negativas que les mostraron lo que un docente no debía hacer. Varias de estas experiencias fueron evocadas al hablar de la biografía escolar, por ejemplo, la presencia de maltrato: “me amarraban a la silla para que esté quieto” (Marco), “tenía miedo a que me golpeen” (Celeste) o “me decían vaga” (Hortensia) fueron aspectos mencionados en algunas entrevistas. Estos recuerdos se vincularon con el deseo de ser docente, pero con el fin de no reproducir lo vivido, como lo expone Marco:

Quisiera poder ayudar a las personas que son más difíciles de controlar para que puedan atender a clase. También elegí la carrera para poder guiar a los niños como yo, que no querían estudiar, para incentivarles a que estudien, buscar formas diferentes para que los niños tengan un poco más de atención.

Lo planteado da cuenta de la visión de la profesión docente como una posibilidad de transformación de prácticas inadecuadas de las que los participantes fueron parte. En esta línea, Celeste se refiere a ser maestra “para cambiar esa manera de los docentes (...). Porque cuando era niña yo tenía miedo de responder, ahora no; eso quiero transmitir a los niños”. Estas experiencias que causan disconformidad no sólo ponen a la docencia como una opción, sino también orientan la mirada de su futura práctica como docentes.

Dentro de la biografía escolar, también se identificaron maestros que fueron significativos al momento de pensar en la docencia como una opción profesional. La significatividad dada a estos docentes no solo se relaciona con modelos antagónicos que llevan a elegir la docencia para no reproducir lo vivido, como se describió previamente, sino también a ser docentes porque sus maestros les motivaron, tal como lo afirma Felipe:

En el colegio me motivó un profesor de música con el que yo me llevaba “súper” bien, me enseñaba música, me enseñó a tocar, a cantar, igual con mis demás maestros, pero más con ese maestro (...). Y entonces, luego, me salió un cupo para estudiar medicina y otro para educación, a mí no me gusta mucho medicina, y entonces, dije: “quiero ser maestro”, porque me acordé de mi profesor cómo nos enseñaba; ¡era lindo!

Lo planteado permite advertir que, en el momento mismo de pensar acerca de la elección, surgen personas que dejaron huellas en la trayectoria de los aspirantes, en este caso, las personas son los maestros que conformaron parte de la biografía escolar, que se volvieron significativos en la medida en que permitieron experimentar, desde el rol de estudiante, situaciones positivas de aprendizaje.

Las experiencias previas en educación como factor que activa el gusto por la enseñanza.

En la primera parte del estudio, se pudo advertir el alto número de aspirantes a docentes (60 de cada 100) que, con anterioridad a su elección, habían tenido experiencias como instructores o educadores en academias culturales o deportivas, o grupos juveniles o infantiles religiosos. Este alto porcentaje reportado llevó a la necesidad de, no solo reconocerlo como una de las características sociodemográficas de quienes aspiraban a docentes, sino también a explorar, mediante la entrevista, el papel que jugaba dentro de la elección de la profesión docente. De esta manera, la biografía escolar y la presencia de docentes en la familia, cuestiones ya mencionadas, y estas experiencias previas se convertirían en un fondo de saber de la profesión docente, ya que permitirían reconocer el gusto o no por estar con otras personas, sobre todo cuando se asume el papel de liderar un evento educativo, de cualquier tipo (sea cultural, deportivo o religioso).

E: ¿Desde cuándo cree usted que quiso estudiar la carrera de educación?

M: Desde que empecé la colonia. Ahí, me motivó bastante para poder tratar con niños. Yo sí estaba en la gran decisión de qué seguir, pero después me puse a pensar bien en lo que había hecho casi toda mi vida, sobre todo lo que hice últimamente, lo que más me gustaba y entonces ya decidí, por fin podía decidir qué carrera seguir.

En el contexto ecuatoriano, las colonias se desarrollan con las infancias para realizar actividades recreativas en el periodo de vacación escolar. Los aspirantes a docentes identificaron experiencias de este tipo como claves para su decisión de ser maestros. En estas experiencias previas, los estudiantes valoran el relacionarse con los niños y sobre todo el vínculo afectivo que

se genera, pues además les permite evidenciar el impacto que pueden tener sobre los demás, como se presenta en el siguiente extracto de la entrevista de Celeste:

Yo siempre he querido ser maestra. Y cuando empecé las colonias, ahí yo vi que es, ¡tan lindo!; porque, por ejemplo, un niño se cae, entonces, le puedo curar y él siente tanto ese cariño que cuando ya crecen le saludan; a mí, por ejemplo, me saludan “¿Cómo está?”, y es tan lindo de ver, ellos ya están grandes; a veces le digo a mi esposo: “ve, mira ese niño, yo me acuerdo de chiquito, yo le abrazaba”, ahorita ya están jóvenes y es ¡tan lindo! de verles.

Los relatos de las personas entrevistadas sugieren que las experiencias previas en educación posibilitan situaciones de reconocimiento social. En este sentido, el que las otras personas valoren la tarea realizada se convertiría en un factor que promueve la decisión de ser docente.

Discusión

Los resultados de la presente investigación permitieron conocer algunos factores sociales que intervinieron en la elección de la docencia de estudiantes universitarios ecuatorianos de primer año de la carrera de Educación Básica. En primer lugar, los resultados de la parte cuantitativa de la investigación arrojaron algunos datos que coinciden con otros estudios sobre la profesión docente en América Latina (Dufraix Tapia *et al.*, 2020; García-Poyato *et al.*, 2023). Por ejemplo, la feminización de la profesión docente aparece como un rasgo presente también en otros trabajos del campo (García *et al.*, 2015; Garibotti y Ambroggio, 2012; Said-Hung *et al.*, 2017; UNESCO, 2019). Esta característica parecería indicar la pervivencia de algunos rasgos femeninos (por ejemplo: maternidad, dulzura, paciencia, etc.) asociados a la profesión docente que podrían transparentar estereotipos de género.

Se suma a este rasgo la presencia de experiencias previas vinculadas a la educación en espacios no formales o por fuera de la escuela oficial entre quienes aspiran a la docencia. Este aspecto es coincidente con otras investigaciones, en las que aparece también esta característica dentro del grupo de estudiantes de magisterio (Bergey, 2021; Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2017; Wolf *et al.*, 2021). Lo planteado, además, tiene implicaciones significativas para la

formación docente, ya que encontrar que el compartir con otras personas en situaciones educativas es satisfactorio podría generar un optimismo ingenuo al creer que el relacionarse bien con las juventudes o con las infancias es suficiente para ser docente (Weinstein, 1988). En virtud de lo mencionado, este factor, que podría pasar desapercibido, necesita ser destacado porque representa otro cuerpo de conocimientos que forma parte de las experiencias previas de quienes aspiran a ser docentes.

Por último, otro aspecto presente en la parte cuantitativa de la investigación refiere al hecho de que la mayoría de los estudiantes encuestados (78 de 100) corresponde a la primera generación de estudiantes universitarios en su familia. Otras investigaciones de la región (Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Navarro, 2002; Tenti Fanfani, 2010; UNESCO, 2019) arrojan resultados similares. En este sentido, se podrían habilitar algunas líneas de análisis: por un lado, la posibilidad de que la docencia se perciba como una “alternativa trampolín” (Davini y Alliaud, 1995, p. 58), es decir, como una opción de ingreso rápido al mercado laboral que facilite la continuación posterior a otros estudios, lo cual no coincide con los resultados de la presente investigación. Por otro lado, se podría considerar la posibilidad de que las políticas educativas vinculadas a la ampliación y garantía de la educación superior como un derecho de las personas permitieran la inclusión de nuevos grupos sociales.

Por su parte, en lo que respecta al análisis de las entrevistas, un hallazgo de esta investigación es la limitación de las posibilidades de elección que tienen los sujetos. Se pone en evidencia que las personas entrevistadas tienen conciencia de sus restricciones de opciones de estudio y esto conlleva, por lo tanto, a la ocasión de explicitar lo deseado diferenciándolo de lo realmente posible. En este sentido, algunos estudiantes manifestaron su deseo por estudiar carreras que tenían un costo, pero luego se inclinaron por la docencia al mirarla como una opción posible, al ser parte de la oferta de la educación pública; incluso, la carrera docente se vislumbró como una alternativa viable en tanto permitía contar con una beca para costear la manutención y el estudio. Este aspecto muestra que las elecciones vocacionales están restringidas para un grupo de personas (Bourdieu y Passeron, 2009), pues las opciones de estudio están condicionadas al contexto económico y social. En este sentido, es necesario ampliar el horizonte para la acción en el que se toman decisiones (Hodkinson y Sparkes, 1997) mediante políticas públicas que generen mayores oportunidades de estudio, en las que prevalezca la educación como un derecho, especialmente para quienes provienen de sectores desfavorecidos.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la docencia está dentro del horizonte para la acción de estudiantes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos. Sobre todo, se evidencia que es asequible para grupos que no cuentan con los medios económicos suficientes para acceder a otras opciones en la educación superior. No obstante, se puede conjeturar que, resultados que van exclusivamente en esta línea, son aquellos que sustentan discursos de algunos organismos internacionales referidos a seleccionar a los mejores candidatos para ser maestros (OCDE, 2009; OREALC y UNESCO, 2013). A partir de estas narrativas, cobra fuerza la crítica de Terigi (2013), a la que adherimos, al referirse a que, para estos discursos, parecería ser “un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido capital cultural y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente” (p. 42). Asimismo, esta mirada sesgada, criticada por Terigi, desconocería también resultados de otros estudios (Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Su, 1997), que sugieren que la cercanía a contextos vulnerables genera conciencia de las desigualdades en las escuelas y en la sociedad y, por lo tanto, lleva a que los docentes se miren como agentes de cambio.

Otro aspecto que resulta importante destacar se refiere al papel que juega la familia en la elección de quienes aspiran a ser docentes. Si bien este aspecto es de larga data y reconocido por otros estudios a nivel latinoamericano (Cárdenas *et al.*, 2021; Pérez-Ferra, 2021), lo hallado en la presente investigación evidencia aspectos específicos, tales como la desvalorización de la profesión docente y la prevalencia de estereotipos de género que participan como disuasores en la elección de los estudios universitarios. La desvalorización de la docencia por parte de la familia puede explicarse por la presencia de discursos ya mencionados con anterioridad, que implícitamente comunicarían que al magisterio no ingresan los mejores estudiantes (OCDE, 2009; OREALC y UNESCO, 2013) o por la tendencia mayoritaria hacia un menor prestigio de la docencia frente a otras profesiones (Hargreaves, 2009) que, además, son estudiadas o ejercidas por otros miembros de la familia, aspecto que coincide con otro estudio en el contexto ecuatoriano (Rosano *et al.*, 2022). La presencia de los estereotipos de género solamente ratifica lo planteado por Bourdieu y Passeron (2009) en cuanto a que, para las mujeres, todavía existen más restricciones en cuanto a sus elecciones con respecto a los varones.

No obstante esta situación, en las entrevistas realizadas, también se pudo apreciar el importante lugar que desempeña la familia apoyando la decisión de ser docentes, factor que se ve potenciado aún más por la existencia de familiares que ya ejercen como docentes. Tener

familiares docentes que pudieron haber compartido características propias de la profesión con los aspirantes a la docencia se evidencia como un factor clave en la toma de la decisión.

Por otra parte, en esta investigación, al igual que en otros estudios del campo (Alliaud, 2003; Branda y Porta, 2017; Rivas-Valenzuela, 2020), se ha visto que la biografía escolar previa de los estudiantes es otro de los factores desencadenantes que influyen en la elección profesional. Para algunos participantes, ser docentes es fundamental para no repetir las historias negativas que marcaron su paso como alumnos por la escuela, y para otros, en cambio, poder ser docentes se visualiza como una posibilidad de acompañar otras trayectorias estudiantiles de la misma manera en que fueron acompañados por sus propios maestros. En este sentido, se pone en evidencia una de las particularidades que tiene la docencia y que la diferencia de otras ocupaciones, a saber: el “aprendizaje por observación”, como explica Lortie (1975). Ese tipo de aprendizaje se desarrolla en la etapa escolar y colegial de las personas que se forman para ser maestros, es decir, cuando fueron estudiantes, y tiene una gran importancia que radica en que lo aprendido por observación provee de recursos para el desarrollo de la práctica docente (Hargreaves, 2010). Además, estos rasgos son significativos porque, como expone Jackson (2007), hay un conjunto de enseñanzas implícitas que se producen en el ejercicio profesional docente que tienen impacto en los destinos de los estudiantes, muchas veces, influencias incalculables (Antelo, 2005) que demandan ser atendidas en el desempeño profesional.

Finalmente, las experiencias previas como educadores en diferentes instancias de participación juvenil, especialmente religiosa, es otro de los factores desencadenantes que se pueden identificar en la elección de la docencia. Estas propias experiencias, vividas por quienes participaron como catequistas o coordinadores de grupos juveniles, les permitieron evidenciar el impacto de la labor educativa en las infancias y juventudes, así como el reconocimiento social que obtuvieron como resultado. El valor de este reconocimiento coincide con lo encontrado en un estudio en el contexto argentino (Langer y Andrés, 2021) y muestra, por lo tanto, la relevancia de este aspecto para los aspirantes a docentes. Por otra parte, se encontró que, para los participantes, ha sido significativa la vivencia de haber podido iniciarse en tareas vinculadas a la educación en una etapa previa a la elección profesional. Como ya se mencionó, esta cuestión es coincidente con los resultados de otros estudios reportados (Bergey, 2021; Dufraix Tapia *et al.*, 2020; Low *et al.*, 2017; Wolf *et al.*, 2021), aunque, para el caso ecuatoriano, cabría profundizar la indagación respecto de si la preeminencia de experiencias previas como catequistas que

aparece en las encuestas y se profundiza en las entrevistas podría contribuir a la presencia de resabios religiosos en la educación laica.

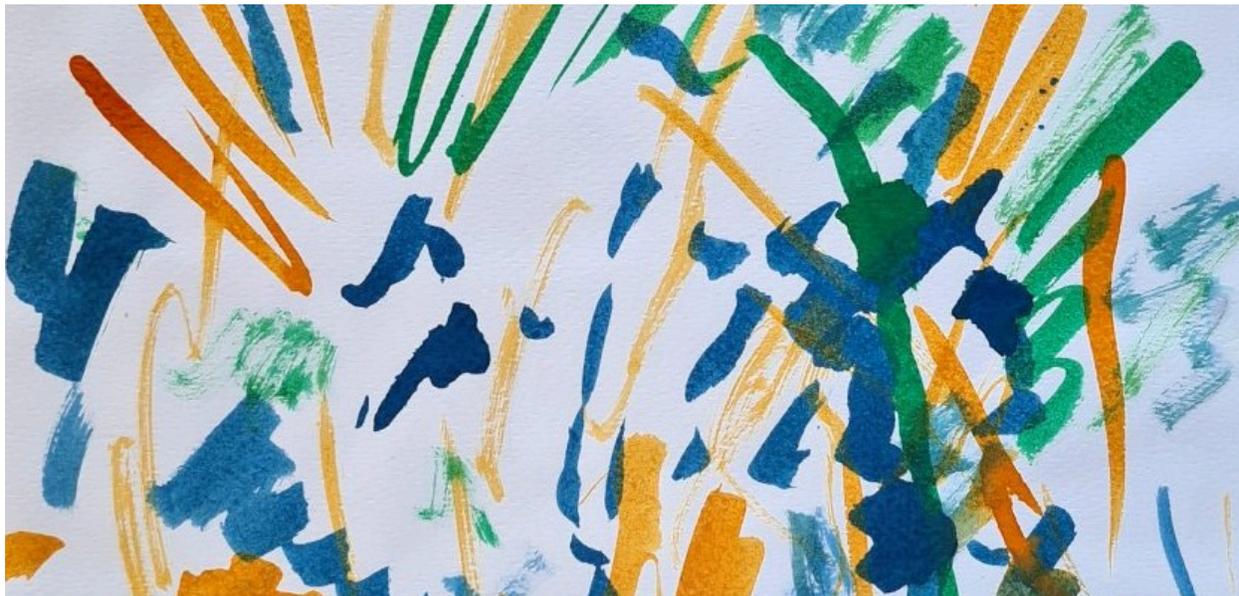
Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación aportan a un corpus de conocimientos escaso en el contexto ecuatoriano. El estudio de los factores sociales que inciden en la elección de la carrera docente como una profesión y como parte del proyecto de vida de los estudiantes permite encontrar coincidencias con otros estudios en el campo de la formación docente en el contexto latinoamericano y ciertas singularidades a seguir profundizando.

La caracterización de este grupo de aspirantes a la docencia ha perseguido alejarse de discursos que consideran a las personas que eligen la docencia o que trabajan en ella como una variable de ajuste, optando, en cambio, por reconocerlos como sujetos diversos, con experiencias previas valiosas que operan en su presente y moldean sus deseos y acciones. La complejidad de la elección profesional en la que interactúan voces, experiencias y personas que intervienen en la decisión permite reconocer factores sociales de los que, en las investigaciones a nivel local, se habla muy poco y que requieren no solamente ser nombrados, sino también explorados, en la medida en que se configuran en desencadenantes de la elección de la docencia. Por otra parte, lo encontrado en el presente estudio busca valorar a los aspirantes a maestros y reconocer que, a más de su biografía escolar como estudiantes, existen otros factores sociales como experiencias previas en educación no formal y presencia de docentes en sus familias, que configuran también conocimientos previos que requieren ser el punto de partida de su formación como maestros. En este sentido, resulta clave para los formadores de docentes reconocer estos factores como otros fondos de saber que son parte del cuerpo de conocimientos de los ingresantes a la docencia.

Como limitaciones del estudio, es necesario mencionar que los resultados de esta investigación se refieren a un grupo de aspirantes a docentes provenientes de una región específica del Ecuador, un país caracterizado por su diversidad cultural. Por lo tanto, lo planteado no podría necesariamente extenderse a otra población del contexto ecuatoriano. Además, desde la teoría pragmáticamente racional de elección de carrera (Hodkinson y Sparkes, 1997), se afirma que los factores sociales y culturales juegan un papel en la elección profesional, por lo tanto, contextos diferentes podrían tener otros factores que intervengan en la elección docente.

Finalmente, como se expresó en el artículo, se aspira que estos hallazgos contribuyan a la elaboración de políticas didácticas y curriculares que respondan a las necesidades del estudiantado, al contemplar sus conocimientos, experiencias y aspiraciones, y promover, así, una formación docente de calidad en el marco de las acuciantes necesidades que atraviesan nuestros países latinoamericanos.



Paisaje pampeano, acrílico sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 125-134.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: Ese acto político* (pp. 173-182). Del Estante Editorial.
- Bergey, B. W. (2021). “The stereotype does not define us”: The social influences and life experiences that led Asian American men to pursue a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, (103), 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103352>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En CLACSO (Ed.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y nudos*, 4(39), 29-37. <https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2017). Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 11(categoría I), 63-89. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3643>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullough, R. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. En *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 19-134). Kluwer Academic Publishers.

- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la agenda pública*, 6(42), 1-16.
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2011/01/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>
- Cárdenas Chávez, S., Hernández Reyes, F. y Piña Gutiérrez, M. E. (2021). Factores que inciden en la elección de una carrera universitaria. *PsicoEducativa: Reflexiones y propuestas*, 7(13), 15-24.
<https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/128>
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cross, M. y Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2013.851729>
- Dauhajre, A. y Escuder, J. (2002). República Dominicana: remuneraciones e incentivos desligados del desempeño. En *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina* (pp. 213-252). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I*. Miño y Dávila.
- Dufraix Tapia, I., Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (2020). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva educacional*, 59(1), 81-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Fabara-Garzón, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. C.S. por la Educación.
- García, J., Avila, D., Vargas, M. y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de las profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la ciudad de México. *Estudios de género. La Ventana*, 42, 129-151.
- García-Poyato, J., Monres-Pacheco, L., Cordero-Arroyo, G. y Brito-Miranda, T. (2023). Perfil de aspirantes a la escuela normal en Baja California y Puebla. *Voces de la Educación*, 8(15), 149-174.
- Garibotti, F. y Ambroggio, G. (2012). Tomando perfil: ¿quién ingresa a Ciencias de la Educación? *Praxis educativa*, 16(1), 55-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649006>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Aldine.
- Gómez-Gonçalves, A., Corrochano Fernández, D., Sánchez-Barbero, B. y Martín-Pastor, E. (2022). ¿Por qué el alumnado de magisterio escoge la carrera docente? *Aula Abierta*, 51(4), 395-405.
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.395-405>
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de educación*, 465, 106-111.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. En *International Handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Springer.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 258-297.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Instituto de Fomento al Talento Humano. (2013). *Manual de usuario. Programa de becas Nacionales-Tercer Nivel*.
- Jackson, P. W. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Langer, E. y Andrés, J. (2021). Querer ser docente en tiempos de fobia conservadora: perspectivas de estudiantes de un profesorado del Partido de San Martín. *Praxis educativa*, 25(3), 1-16.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6111>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: Triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46.
- Luzuriaga, M., Podestá, M. E. y Furman, M. (2023). Autobiografías y elecciones de carrera de educadores en Ciencias Naturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25(14), 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e14.4332>
- Mercado, R., Saporiti, P. y Coronda, A. (2013). El profesorado como proyecto profesional. Prácticas y perspectivas de los actores en el inicio. Voces y Silencios. *Revista latinoamericana de educación*, 4(1), 45-70.
<https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.03>

- Moss, J. D. (2020). “I was told to find what broke my heart and fix it”: College students explain why they want to become teachers. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1734284>
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico- metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4141033.pdf>
- Navarro, J. C. C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=785&aid=1185>
- OREALC y UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Pérez-Ferra, M., Martos-Ortega, J. M., Quijano-López, R. y García-Martínez, I. (2021). Explorando las motivaciones de los futuros docentes de Educación Primaria en la elección de sus estudios. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 38-51. https://www.researchgate.net/publication/353125993_Explorando_las_motivaciones_de_los_futuros_docentes_de_Educacion Primaria_en_la_eleccion_de_sus_estudios
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rivas-Valenzuela, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista reflexión e investigación educacional*, 2(2), 53-65. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121/3819>
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M. y Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de Educación Superior*, 51, 33-52. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/2217/619>
- Said-Hung, E., Gratacós, G. y Valencia Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educacao e Pesquisa*, (43), 31-48.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: minority candidates perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 325-340. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X96000212>
- Suryani, A. (2021). “I chose teacher education because...”: a look into Indonesian future teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1783202>
- Tenti Fanfani, E. (Coord.). (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de educación de la nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>
- Tomšik, R. (2016). Choosing Teaching as a Career: Importance of the Type of Motivation in Career Choices. *TEM Journal*, 5(3), 396-400. <https://doi.org/10.18421/TEM53-21>
- UNESCO. (2019). *La elección de la profesión educativa y de la carrera pública magisterial: Un estudio cualitativo en cuatro regiones del país*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372171>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers’ expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90022-4)
- Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I. y Klocke, H. (2021). German student teachers’ decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>