

# La vocación docente universitaria: controversia entre las inclinaciones naturales y la disposición aprendida

Lenin Horacio Burbano Garc3al  
Jorge Washington Villarroel Idrovo  
Jorge Ren3 Viteri Moya  
Teresa de Jes3s Molina Guti3rrez  
Wilmer Medardo Arias Collaguazo

Universidad Regional Aut3noma de los Andes  
leninh\_b@yahoo.com

## RESUMEN

Se persigui3 como objetivo interpretar el concepto de vocaci3n docente que han construido los profesores universitarios de la Universidad Regional Aut3noma de Los Andes, sede Ibarra, para lo cual se emple3 la fenomenolog3a interpretativa, los informantes se constituyeron por 11 profesores universitarios y 5 coordinadores de carreras, los datos se obtuvieron mediante un cuestionario, estructurado en 10 preguntas para ser respondido con escala de Likert (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Pocas Veces, Nunca). Tambi3n se us3 una entrevista contentiva de 10 interrogantes. Los datos se interpretaron haciendo uso de la estadística descriptiva y del an3lisis de contenido. Los resultados indican que el concepto de vocaci3n docente manejado por los informantes es un constructo que involucra elementos como motivaci3n intrínseca, motivaci3n por ensear, inter3s por el 3rea pedag3gica y autodeterminaci3n, no obstante, es un conocimiento m3s te3rico que pr3ctico. Asimismo, la evidencia empírica corrobora que aunque los componentes aptitudinales tienen incidencia, la vocaci3n docente es una representaci3n para la cual los componentes sociales son determinantes.

**Palabras Clave:** VOCACI3N DOCENTE UNIVERSITARIA, PROFESI3N, INNATISTAS, AMBIENTALISTAS.

## ABSTRACT

### University Teaching Vocation: Controversy between Innate Inclinations and Acquired Disposition

The objective was to interpret the concept of teaching vocation built by professors at Universidad Regional Aut3noma de Los Andes-Ibarra, to this effect interpretive phenomenological was used, the informants were made up by 11 university professors and 5 major coordinators, the data were obtained through a questionnaire, structured in 10 questions to be answered with a Likert scale (Always, Almost Always, Sometimes, Rarely, Never). A contentive interview of 10 questions was also used. Data were interpreted using descriptive statistics and content analysis. The results indicate that the concept of teaching vocation managed by informants is a construct that involves elements such as intrinsic motivation, motivation to teach, interest in the pedagogical area and self-determination, however, it is a more theoretical than practical knowledge. Also, the empirical evidence corroborates that although the aptitude components have an impact, the teaching vocation is a representation where the social components are determinant.

**Keywords:** UNIVERSITY TEACHING VOCATION, PROFESSION, INNATE, ENVIRONMENTALIST

## Introducción

La vocación docente se trata de un veterado tema que se discute sobre el ejercicio de cualquier profesión, en este caso del magisterio: ¿el maestro o la maestra universitario/a nace, se hace? Explicar qué es la vocación docente ha ocupado el interés de muchos investigadores, lo que ha generado diversos enfoques, entre algunos de ellos: abordajes no psicológicos, psicológicos y psicoanalíticos, estos aluden respectivamente a la incidencia de factores externos al individuo, señalan que la vocación es producto de elementos personales, motivacionales, y que la misma surge por la necesidad de autorrealización personal.

Al desarrollar los postulados teóricos se debe establecer que los innatistas (Tente y Steinberg, 2011) siempre han sostenido que las preferencias de las personas por un oficio pueden explicarse por sus aptitudes e inclinaciones naturales. Así, quienes eligen la medicina, la abogacía, la economía, la docencia y cualquier otra profesión, solo responden al “llamado vocacional”, el cual les motiva a seguir una carrera determinada. Para respaldar esta tesis, recurren a los rasgos específicos: físicos, cognitivos, emocionales y actitudinales, que supuestamente estarían definidos por la carga genética del hombre o la mujer. El mejor argumento de los innatistas es que desde

pequeños los niños y las niñas evidencian ciertas aptitudes por la música, la actividad física, la habilidad manual, los números, la lectura, la empatía, el comercio, entre otros.

Los ambientalistas y Rivas (1976), por su parte, juzgan que la vocación es una disposición aprendida durante la adquisición de experiencias personales. En realidad, no les falta razones para sostener esta tesis. Para ellos, creer que alguien nació para tal o cual profesión es un razonamiento demasiado radical y reduccionista. De hecho, las vivencias que tienen los individuos desde sus primeros años de vida hasta su madurez, contribuyen a desarrollar capacidades, gustos, actitudes, por las actividades ocupacionales. No se puede negar que la familia, la escuela en todos los niveles, la influencia mediática, entre los principales factores, van conformando paulatinamente las preferencias vocacionales.

La controversia entre ambas posiciones tiene larga data en la historia de la psicología, y ha dado lugar a diferentes corrientes de pensamiento.

En esta disyuntiva, también se presentan los especialistas que sostienen la integración de lo innato y lo adquirido. En este criterio tienden a otorgar diferentes porcentajes a lo congénito y a lo ambien-

tal: para unos, la proporción es 50 y 50; para otros, 30 y 70 en favor del ambiente.

Al trasladar estas premisas a la pregunta planteada sobre el quehacer académico, es pertinente formular algunos razonamientos alrededor de la vocación docente del profesorado universitario.

Sobre esta decisiva cuestión, el fin es exponer y justificar un criterio fundamentado en la experiencia de varias décadas en la academia y en los estudios de la ciencia psicológica. Desde luego, la tesis planteada, si bien pueden tener un sólido fundamento teórico, puede ser motivo de discusión y debate entre los miembros de la academia. Precisamente, la vocación en las universidades debería traducirse en la permanente duda, reflexión, discusión, para aportar a la creación de nuevos conocimientos.

Discutir sobre la vocación docente universitaria requiere no limitarse a considerar las clásicas funciones de la docencia universitaria como son la transmisión de conocimientos, el desarrollo de capacidades o la internalización de valores propios de la economía dominante. Sin duda que es necesario reclamar las funciones de atención a las comunidades, el desarrollo de conocimientos científicos pero que también se fomenten los valores más necesarios para la convivencia humana, asimismo, es trascendente que encuentre paradigmas alternativos para solucionar los graves problemas sociales; ello involucra la transformación del pensamiento.

En ese sentido, habría que preguntarse ¿Es necesario un llamado vocacional para el cumplimiento de estas funciones? Pocos podrán sostener esta idea; debe recordarse que la enorme mayoría de académicos es especialista o técnico en una rama, no fueron formados para ejercer la docencia, ésta fue asignada por circunstancias que les ofreció la vida y, sobre todo, por el idóneo conocimiento en una disciplina concreta.

Pero la misión académica no se agota, ni mucho menos, con las convencionales tareas enunciadas, va mucho más allá del

simple objetivo profesionalizante como se verá enseguida. En el ideal de una verdadera misión universitaria, se requiere, de modo esencial, desarrollar una genuina vocación que aporte a formar los profesionales que el país y el mundo requiere con urgencia.

Conscientes de los graves problemas que agobian a la sociedad y de los cuales la academia también es responsable, resulta pertinente preguntarse: ¿cuál debe ser la misión de las instituciones universitarias, cuál es la responsabilidad de los académicos, cuál debe ser su verdadera vocación?

Sin olvidar que la educación en opinión de Charlot (2008) y Bourdieu (2001) ha sido concebida como la principal herramienta del cambio, aunque Bourdieu polemiza sobre si la educación en realidad colabora la reproducción las desigualdades sociales.

El crucial problema radica en que la sociedad planetaria tiene millones de docentes universitarios, que han graduado miles de millones de jóvenes, entonces ¿por qué perduran y se profundizan los estigmas referidos anteriormente?

No puede olvidarse que los profesionales que egresan de las universidades son los que se prestan para construir armas de destrucción masiva, son los gerentes de grandes industrias que contaminan el planeta, son los empresarios que explotan el trabajo del proletariado, son los políticos y administradores públicos que han caído en el pantano de la corrupción, son los que viven impasibles ante el sufrimiento de sus pueblos y la violación de los derechos humanos, son los que se suman a la motivaciones lucrativas y hedonistas que les ofrece el sistema. Todos ellos, estuvieron sentados en los pupitres de la academia por varios años.

¿Qué sucedió: falló la universidad, faltó responsabilidad social del profesorado, o el sistema es tan poderoso que les ha impedido modelar los profesionales que cambien el mundo? ¿Tal vez la codicia lucrativa ha sepultado los ideales trascendente del Alma Mater?

Ubicados en este contexto es pertinente señalar que el objetivo de esta investigación es interpretar el concepto de vocación docente que han construido los profesores universitarios participantes.

### Referentes Teóricos

En cuanto a las investigaciones referenciales para este estudio, es relevante señalar a Jarauta (2017), quien persiguió establecer la construcción de la identidad profesional del maestro, concluyendo que para ello tiene gran importancia la práctica, pues esta confronta las preconcepciones, expectativas e ideas de los docentes.

Por su parte, Laudadio (2015), ahondó en analizar sobre qué es ser profesor universitario y las demandas que involucra su ejercicio profesional, obtuvo como hallazgo la necesidad de éste de replantear aspectos fundamentales para encontrar las vías adecuadas de la enseñanza. En el contexto ecuatoriano Ortiz, Fabara, Villagómez e Hidalgo (2017) discutieron sobre la problemática de la formación de los profesores universitarios tomando en cuenta los aspectos inherentes a la profesión académica, para concluir que es inaplazable concebir la universidad y la profesión académica en toda su complejidad, desde lo interdisciplinario, lo racional, lo subjetivo, desde lo multidimensional, en fin, como una realidad multirreferencial con un pensamiento vinculante que adquiere sentido en una universidad pertinente.

En lo que respecta a las teorías de apoyo distintos estudios (Pegalajar y López, 2015, Vásquez y Halpern, 2014, Gu y Day, 2013) confirman que quienes escogieron su profesión por vocación evidencian niveles positivos de autorrealización, también precisan que no obstante, los problemas educativos la vocación incide en la resiliencia del docente, así como una praxis docente sostenida en la vocación fortalece los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes.

Entre algunas de las investigaciones sobre el constructo vocación docente se

puede señalar a Mujica y Orellana (2018), Tenti y Steinberg (2011), Winter (2011). Respectivamente lo definen como un elemento constitutivo del currículo oculto y que se elabora desde la subjetividad, asimismo, es una construcción integrada por componentes innatos, hay un compromiso afectivo que predispone a la escogencia de una u otra profesión. Por su parte, Winter (2011) precisa que la vocación involucra servir de modo consciente a los demás.

Desde la perspectiva ambientalista, la vocación es resultado de factores sociales, la mayoría de ellos están implícitos en la dinámica de vida y se construyen en el día a día, de manera que la vocación, similarmente a otras aptitudes, se construye como resultado del devenir histórico de cada individuo (Ruiz, 2009).

En definitiva, queda claro que en la construcción de la vocación se conjugan aspectos personales y sociales. Por una parte intervienen procesos psicológicos como los motivacionales y de autorrealización, por otro lado, los sociales como el tipo de familia, la cultura, la escuela, las características contextuales. Desde luego que la salud emocional del sujeto es determinante para la vocación porque su escogencia supone logro de metas y satisfacción de expectativas, pero la valoración que un grupo social otorgue a una profesión y la concienciación sobre la trascendencia de su misión social también repercute en su selección.

Aun cuando la motivación interna y el llamado vocacional tienen una gran importancia en la inclinación por la carrera, no es menos cierto que muchos profesionales descubren su vocación una vez que conocen aspectos esenciales de la carrera.

En el mismo sentido es relevante puntualizar que la vocación docente concebida como la amalgama de intereses intrínsecos por las labores educativas se consolida a lo largo del ejercicio práctico y se integra por aspectos como motivación intrínseca, motivación por enseñar, interés por el área pedagógica y la autodeterminación (Larrosa, 2010)

## Métodos

Se empleó el enfoque cualitativo que permite observar la vocación docente desde las experiencias, actitudes y creencias de los participantes, lo cual se complementa con la fenomenología interpretativa. Esta busca las características generales de la vocación como experiencia vivida para interpretar sus rasgos esenciales.

Los participantes se integraron por 11 profesores y 5 coordinadores de carreras de Derecho, Contabilidad, Turismo, Ingeniería de Software y Negocios de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, quienes se escogieron con la técnica del informante típico ideal (Goetz & LeCompte, 1988), este reúne las características deseables establecidas como criterios de selección. El instrumento de recolección de la información fue un cuestionario contentivo de 26 interrogantes, el mismo se estructuró en 5 variables: Motivación Intrínseca, (indagó sobre 6 indicadores), Motivación por la Disciplina, (sondeó sobre 6 indicadores), Motivación por la Enseñanza (sondeó sobre 3 indicadores), Motivación por aprender, (abordó 5 indicadores), Autodeterminación, (preguntó sobre 9 indicadores). Las alternativas de respuesta se asignaron mediante una escala de Likert de cinco alternativas (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Pocas Veces, Nunca). Asimismo, se empleó una entrevista que indagó sobre 10 aspectos relacionados con elementos definitorios de la vocación docente; los datos se interpretaron mediante la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

Para el análisis de los datos aportados por el cuestionario se procedió a tabular cada ítem de acuerdo con los valores numéricos asignados como códigos, los cuales representan a cada una de las variables que se pretenden medir, todo ello se recogió en el software estadístico SPSS v23, para lo cual se prepararon previamente las variables a medir. Una vez obtenidos los resultados se analizan dando relevancia a procedimientos cualitativos de interpreta-

ción.

La entrevista se estructuró en 10 categorías, las mismas se analizaron usando la técnica de la categorización, ésta permitió organizar la información atendiendo a criterios temáticos para posteriormente establecer categorías con sus respectivas subcategorías, las mismas se agrupan y asocian para obtener criterios significativos que evidencian las opiniones y creencias de los informantes.

### Análisis de datos

Se presentan los resultados del cuestionario con escala de Likert, aplicado a 11 docentes de UNIANDES, el mismo se estructuró en 5 variables, cada una de ellas con sus respectivos indicadores. Dados los intereses investigativos el análisis se concentra en los resultados obtenidos por cada variable considerada.

La variable Motivación Intrínseca consta de 6 indicadores, el análisis global de esta variable arrojó lo siguiente.

**Tabla 1**

*Resumen lo resultados obtenidos para la variable Motivación intrínseca*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Motivación Personal	Siempre	28	42,4%	254,5%
	Casi siempre	14	21,2%	127,3%
	Algunas veces	4	6,1%	36,4%
	Pocas veces	5	7,6%	45,5%
	Nunca	15	22,7%	136,4%
Total		66	100,0%	600,0%

Fuente: Cuestionario 2019

En cuanto a la variable Motivación intrínseca, los resultados indican que los mayores porcentajes (42,4%) de preferencia se ubicaron en la alternativa Siempre, lo cual indica que los docentes encuestados evidencian que su concepto de vocación docente se nutre de un importante componente de motivación intrínseca. Es por ello que consideran tienen habilidades para la enseñanza, dan gran valor social a la profesión, asumen proactivamente las situaciones críticas del aula, aun cuando la dinámica escolar suponga muchas dificul-

tades mantienen el interés por la enseñanza y experimentan satisfacción del trabajo que realizan a pesar de que los resultados no sean los mejores.

Indudablemente que asumir esos criterios en el desempeño docente se sostiene en la disposición interna para accionar orientados por el interés y la satisfacción involucrada en la actividad educativa, es decir, desde estímulos intrínsecos que otorgan un valor consciente a las actividades, el docente evalúa los objetivos como propios y en consonancia con su sistema de valores; lo cual representa un ingrediente que nutre la vocación.

**Tabla 2**

*Resumen de los resultados obtenidos para la variable Motivación por la enseñanza*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Motivacion_Enseñanza	Siempre	30	96,8%	272,7%
	Casi siempre	1	3,2%	9,1%
	Total	31	100,0%	281,8%

Fuente: Cuestionario 2019

Sobre la categoría Motivación por la enseñanza (3 indicadores) los datos señalan que el 96,8 % se inclinó por la opción Siempre, de lo que se infiere que los informantes se sienten complacidos al comprobar que tienen capacidades para lograr que otros entiendan sus ideas, valoran el aprender para enseñar y superan las dificultades de enseñanza experimentando métodos nuevos. Esta disposición muestra que estos docentes se interesan en efectuar acciones de instrucción y de formación

**Tabla 3**

*Resumen de resultados obtenidos para la variable Motivación por la disciplina*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Motivacion_Disciplina	Siempre	51	77,3%	463,6%
	Casi siempre	9	13,6%	81,8%
	Algunas veces	4	6,1%	36,4%
	Nunca	2	3,0%	18,2%
Total		66	100,0%	600,0%

Fuente: Cuestionario 2019

**Tabla 4**

*Resumen de los resultados obtenidos para la variable Motivación por aprender*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Motivacion_Aprender	Siempre	27	49,1%	245,5%
	Casi siempre	19	34,5%	172,7%
	Algunas veces	7	12,7%	63,6%
	Pocas veces	1	1,8%	9,1%
	Nunca	1	1,8%	9,1%
Total		55	100,0%	500,0%

Fuente: Cuestionario 2019

**Tabla 5**

*Resumen de los resultados obtenidos para la variable autodeterminación*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Autodeterminacion	Siempre	52	53,1%	472,7%
	Casi siempre	30	30,6%	272,7%
	Algunas veces	11	11,2%	100,0%
	Pocas veces	3	3,1%	27,3%
	Nunca	2	2,0%	18,2%
Total		98	100,0%	890,9%

Fuente: Cuestionario 2019

Por, último, en la variable Autodeterminación (9 indicadores), las preferencias se inclinaron por la alternativa Siempre (53,1%), de manera que la mayoría de los encuestados se siente autodeterminado, tiene un sentimiento de voluntariedad (Ryan y Deci, 2000), lo que se evidencia en sus comportamientos; es decir, se siente libre en su actuación y pensamiento, es proactivo en la solución de las dificultades, tiene claridad sobre sus metas, se siente seguro al tomar decisiones, no obstante sus consecuencias, el placer de enseñar compensa la baja remuneración y su prioridad es cumplir adecuadamente su trabajo.

Al respecto, sostiene Tenti (2008) que un docente tiene autodeterminación en la medida en que evidencia el uso de los conocimientos que adquirió durante su formación, dedica sus esfuerzos a la actividad para la cual fue formado y recibe un sustento por ello, así como tiene autonomía para establecer las reglas que guían su

labor.

Interpretación de la entrevista aplicada a los Coordinadores de carreras

Se aplicó una entrevista estructurada a 5 coordinadores de las siguientes carre-

ras: Derecho, Contabilidad, Turismo, Ingeniería de Software y Negocios. La entrevista se estructuró en 10 categorías con sus respectivas subcategorías; las mismas se agrupan y se asocian para obtener los significados construidos por los informantes.

## Tabla 6

*Categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>¿Qué es la vocación docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividad que se realiza con seriedad, responsabilidad y entrega</li> <li>-Consta de paciencia, comprensión, debe ser altruista</li> <li>-Pasión por algo que gusta sin que haya obligación</li> <li>-Es altruismo, amor por la profesión</li> </ul>
<b>¿El docente nace o se hace?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El docente, se hace</li> <li>-Es una mezcla entre nacer y hacerse</li> <li>-Mezcla de nacer y de hacerse</li> </ul>
<b>¿Por qué trabaja como docente?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es una actividad que me identifica dentro del desempeño profesional.</li> <li>-La docencia universitaria me apasiona.</li> <li>-El conocimiento no es propiedad de nadie sino más bien es el compromiso de multiplicarlo.</li> <li>-Es importante transmitir conocimientos y enriquecerse del conocimiento de otros</li> </ul>
<b>¿La docencia es una profesión o una pasión?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es una profesión y una pasión</li> <li>-Para ser docente se debe tener pasión</li> <li>-Es una combinación de profesión y pasión</li> </ul>
<b>¿Cree que la labor educativa <u>formativa</u> es un servicio esencial. ¿Por qué?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un servicio esencial porque comparte conocimientos y valores.</li> <li>-Si porque la educación es una herramienta privilegiada de reproducción social.</li> <li>-Si porque el conocimiento es parte del progreso de los pueblos y la libertad</li> <li>Servicio que forma profesionales</li> </ul>

<p><b>Qué relación <u>existe</u> entre vocación y remuneración?</b></p>	<p>-La vocación es un atributo, no importa la remuneración</p> <p>-Amor al trabajo, la remuneración significa mayor compromiso con el trabajo</p> <p>-Se necesita remuneración para un verdadero compromiso</p> <p>-La dedicación con vocación aporta remuneración</p>
<p><b>¿La baja remuneración no le impide sentirse satisfecho si obtiene logros pedagógicos?</b></p>	<p>-La remuneración debe estar acorde con la preparación pedagógica</p> <p>-Los logros pedagógicos son importantes pero debe haber buena remuneración</p> <p>-La remuneración es un incentivo</p> <p>-Los logros <u>pedagógicos</u> son incentivos, al igual que una buena remuneración</p>
<p><b>¿La calidad educativa está en relación directa con la vocación docente?</b></p>	<p>-Si se relaciona íntimamente</p> <p>-No es suficiente la vocación si falta la formación del docente</p> <p>-Si porque si no hay vocación no hay calidad</p>
<p><b>¿El docente con vocación mantiene a lo largo del tiempo su pasión y compromiso con la carrera?</b></p>	<p>-Sí, siempre</p> <p>-Si porque es una pasión no un compromiso</p> <p>-Si porque los años de experiencia aumentan la vocación</p> <p>-Se mantiene la pasión y el compromiso si hay vocación</p>
<p><b>¿La pérdida de estatus social de la profesión docente incide en la pérdida de la vocación docente?</b></p>	<p>-Sí, ante poco estatus social disminuye la vocación</p> <p>-No, siempre se mantiene la vocación</p> <p>-La pérdida de estatus social de la profesión si incide en que se pierda la vocación</p>



Como resultado de la definición de vocación docente emergieron 4 subcategorías, referidas a las opiniones de los entrevistados. Al interpretar estas subcategorías se obtuvo que los coordinadores conciben la vocación docente como un mandato, como un compromiso, como una misión de vida que se realiza con gusto, lo que evidencia que ven la docencia más como una vocación que como profesión.

Para la segunda categoría que abordó si el docente nace o se hace, emergieron 3 subcategorías, cuya interpretación permite concluir que los informantes dan credibilidad a la carga innata y ambientalista, de modo muy acertado asumen que la identidad de cada docente cargada de subjetividad, lo que determina cómo se ven, viven y se sienten (Bolívar, Domingo y Pérez 2014) tienen un peso fundamental en la configuración de la vocación. Simultáneamente, consideran que los procesos de socialización, los contextos profesionales, los referentes que impactan las conductas, contribuyen decididamente a moldear las identidades profesionales, lo cual ocurre en un devenir de construcciones y reconstrucciones.

En cuanto a la categoría razones para trabajar como docente, se obtuvieron 4 subcategorías, las cuales se pueden generalizar precisando que trabajan en esta actividad porque les apasiona, es un compromiso multiplicar el conocimiento y en ese proceso el aprendizaje es recíproco, ello evidencia una inclinación alimentada por la vocación.

En lo atinente a si la docencia es una profesión o una pasión, los datos arrojaron 3 subcategorías, es así que la mayoría coincidió en que la docencia es una combinación de profesionalismo, este alude al conocimiento y especialización en el campo de la educación, pero también contiene pasión, refiriéndose a la entrega desinteresada y entusiasta en la misión de educar,

Sobre la categoría que abordó si la labor educativa formativa es un servicio esencial, la respectiva agrupación generó 4 subcategorías, al asociarlas se obtuvo que

la educación es esencial porque es una herramienta de gran repercusión social que permite compartir conocimientos y valores.

Sobre la categoría relación entre vocación y remuneración, se organizaron 4 subcategorías, su asociación permitió generalizar que existe una relación positiva entre vocación y remuneración, pues la remuneración aumenta el verdadero compromiso con el trabajo.

Acerca de la categoría relativa a la satisfacción por logros pedagógicos a pesar de la baja remuneración, se obtuvieron 4 subcategorías, cuyo significado se puede sintetizar en una relación directamente proporcional entre logros pedagógicos y remuneración.

Para la categoría relación entre calidad educativa y vocación docente, se obtuvieron 3 subcategorías, que pueden generalizarse en que ambas se reclaman mutuamente, pues la vocación se disminuye si falta formación y si la vocación está ausente no hay calidad.

Sobre la categoría docente con vocación igual compromiso con la carrera, se obtuvieron 4 subcategorías, las mismas indican que la pasión y el compromiso aumentan con los años de experiencia.

La última categoría alude a pérdida de estatus social repercute en pérdida de vocación, arrojó 3 subcategorías que se condensaron en la pérdida de estatus social de la profesión si incide en que se pierda la vocación. Esta respuesta resulta contradictoria con respecto a la mayoría de las obtenidas anteriormente ya que si se concibe la vocación docente con mayores cargas significativas relativas a que es una pasión, una misión, que obedece a razones motivacionales intrínsecas, la pérdida de estatus social de esta profesión no debería influir en la disminución de la vocación.

Al respecto se puede concluir que aunque los informantes evidencian conocimiento teórico de aspectos relevantes que indican tiene un concepto claro y bien sustentado sobre lo que es la vocación docente, la realidad de su actuación, la

cual en algunos casos, difiere de sus teorías implícitas, podría explicarse, como lo señala Bedacarratx (2012), debido a que ellos enfrentan conflictos trascendentes al contrastar lo que concibieron como vocación docente y la realidad que encuentran en sus espacios de acción. Es un cuestionamiento de concepciones, expectativas e ideas que les lleva a responder desde la idealización, aun cuando saben que en el campo laboral, en muchos casos, la vocación queda como un espejismo al que se recurre por necesidad y cuyos vacíos, muy comúnmente se llenan con dosis de profesionalismo.

### Discusión

De este análisis, es posible inferir que nadie puede creer que la complejidad que involucra la vocación docente universitaria haya estado inscrita en los genes de los docentes, sino que debe haber sido construida en las experiencias reales que ha vivido y hasta ha sufrido como ser social. Ciertamente, la conciencia crítica no puede ser un don otorgado por los genes, ni la responsabilidad social puede haber sido parte de las aptitudes heredadas, son valores que los auténticos docentes deben adquirirlos con el estudio, el ejercicio de sus capacidades intelectuales, las vivencias sociales con su comunidad y una gran dosis de altruismo, todo lo cual debe haber sido asimilado durante su etapa formativa y en el ejercicio docente (Villarroel, 2016). Si no es así, serán simples recitadores de conocimientos descubiertos por otros y entrenadores de habilidades para integrar a los jóvenes de manera pasiva al orden dominante. Triste papel de quienes no han desarrollado la auténtica vocación de catedráticos universitarios.

Debe insistirse que la vocación académica no puede consumarse con el mero papel de enseñadores o transmisores de ciencia, sino con la constante práctica de la investigación, la teorización de los palpitantes problemas y la necesidad de comprometerse en la solución de los proble-

mas de sus comunidades, su nación y del mundo. Cuando el docente se haya convertido en artífice del cambio social, puede afirmar que ha desarrollado su vocación y cuando haya integrado a sus discípulos en este gran ideal.

Por ello, algunos profesionales del magisterio tienden a juzgar que si un aspirante demuestra comportamientos como la facilidad para relacionarse con los demás, la comunicación efectiva, la expresión de actitudes empáticas o la demostración de una especial sensibilidad para ayudar a los demás, es un buen proyecto para ejercer la docencia, ello puede tener cierta importancia, pero por si solos no garantiza ser un buen docente universitario. Quizás estos atributos personales pueden ser decisivos en las etapas primarias de la educación, pero el nivel superior exige otras capacidades que solo pueden surgir con el ejercicio de la misión propia de la academia.

Para definir la vocación universitaria es relevante reflexionar sobre la función de vinculación con la sociedad, campo donde se patentiza la vocación del profesorado universitario.

En primer lugar, es preciso recurrir a la pregunta qué define la razón de ser y existir de la academia.

El 1918 a raíz de la Reforma de Córdova, sus ideólogos se preguntaban: en último término ¿para que existe la academia, sino es para el servicio a la sociedad que la ha creado y la sustenta? En efecto, en los claustros universitarios se forma profesionales y se hace investigación, ¿con qué fin? Resulta obligado pensar que la primera responsabilidad del Alma Mater es contribuir a comprender las realidades económicas, sociales, culturales, ecológicas, identificar los problemas y necesidades de estos factores sociales, buscar explicaciones racionales y tratar de ofrecer soluciones. De hecho, un centro de educación de nivel superior no se justifica si es que no está preocupado de cómo aportar a la realidad local, nacional y mundial. No se dice nada nuevo sobre el asunto, lo que si lleva

a meditar es el grado de cumplimiento de esta misión, en los tiempos del darwinismo social, profundizado por el mercado.

Como lo señala Valleys, (2014), en los últimos años la vinculación ha tenido un fuerte sesgo empresarial; es decir, la academia debió relacionarse, de forma más estrecha, con las empresas productivas, tecnológicas, comerciales, de servicios, ya que estas entidades son las que generan riqueza, ofrecen empleo y contribuyen al desarrollo nacional. Estas supuestas verdades que se repiten hasta el cansancio, es lo que ha llevado a la universidad ecuatoriana y mundial a anteponer la vinculación mercantil en detrimento de la atención a los reales dilemas y necesidades de los pueblos. Illich (1971), el teórico de la desescolarización crítica la burocratización de la educación y sanciona la imposición de que los individuos solo pueden educarse en la escuela, pues ese principio excluye a quienes no tienen acceso a ella o lo hacen de modo limitado. En el mismo sentido, cuestiona las inversiones en la educación universitaria cuando sus recursos humanos ya formados solo se ponen al servicio de los más poderosos. Se podría presentar numerosas evidencias para probar esta evaluación, pero basta algunos pocos ejemplos.

¿Cuál es la dedicación de los universitarios, docentes y estudiantes, para estudiar y encontrar remedios a las plagas que azotan los productos agrícolas?

¿Cuál es la dedicación para tratar de erradicar los males endémicos de los niños, madres y adultos: desnutrición, anemia, dolencias gastrointestinales, respiratorias... al margen de la medicina occidental?

¿Qué papel han jugado los universitarios para mitigar los daños ambientales causados por la codicia capitalista criolla y foránea del suelo, del agua, del aire, de los vegetales y animales, en su entorno inmediato y mediato?

¿Cuál es la participación para generar emprendimientos sociales, no individualistas promocionados por el neoliberalis-

mo, que promuevan la autogestión para afrontar las necesidades comunitarias?

¿Cuál ha sido el rol en defensa de los derechos humanos y de naturaleza que ha ejecutado los especialistas del Derecho?

¿En qué medida las innovaciones tecnológicas han sido aprovechadas para atender el desarrollo industrial, artesanal, educativo y cultural del entorno?

¿Cuál ha sido el aporte de ideas y estrategias innovadoras que permitan superar la severa crisis del sistema educativo en todos los niveles?

Si la función docente no ha contribuido, en alguna medida, a solucionar esos graves dilemas, se puede afirmar que son docentes sin vocación, lo que corrobora la tesis de Bourdieu y Passeron, (1996) la cual afirma que estos contribuyen con el aumento de la reproducción de las desigualdades sociales, culturales y económicas.

Así pues, es una necesidad que la vocación de los catedráticos y sus discípulos, se patentice presentando pruebas del cumplimiento de estas exigencias sociales. Por cierto para los cientos de necesidades que debe enfrentar la vinculación, no bastan los programas obligados de índole asistencialista y paternalista que eventualmente realizan los estudiantes en diferentes lugares y entidades, los cuales apenas los sensibilizan sobre las dramáticas realidades que sobrellevan la comunidades. Para este cometido, se requieren investigaciones penetrantes, proyectos sostenidos y una profunda conciencia social para acometer estos males. Solo la observancia de una Vinculación con responsabilidad social, puede considerarse la mejor muestra de una genuina vocación universitaria pues no puede olvidarse que la responsabilidad social satisface el principio de pertinencia, el cual constituye el mejor indicador de calidad de cualquier universidad.

Finalmente, hay argumentos válidos para afirmar que el docente universitario se hace en las fraguas de las aulas y de las comunidades.

## Conclusión

El concepto de vocación docente que manejan los informantes evidencia que es un constructo constituido por elementos de motivación intrínseca, motivación por enseñar, interés por el área pedagógica y aspectos de autodeterminación. No obstante la consideración de que algunos de ellos manejan esos aspectos como concepciones teóricas más que prácticas, también hay muchos que muestran en el día a día de su trajinar universitario un trabajo ejemplar como signo de la verdadera vocación docente.

La vocación en la academia se evidencia cuando el quehacer docente representa mucho más que un trabajo por el cual se recibe un salario; cuando el impulso interno se vuelca hacia los demás, hacia las demandas del pueblo. De tal modo que la vocación exige ir edificándola y enrique-

ciéndola cada día.

En la educación superior la vocación no aparece de la nada, esa disposición para investigar, construir aprendizajes y, sobre todo para cumplir con la vinculación, se acrecienta y toma forma con el tiempo, a través de una interacción con los estudiantes, con la sociedad y gracias a la voluntad de cumplir una labor que esté a la altura de la misión universitaria

La evidencia empírica analizada permite afirmar que la vocación docente es, más que nada, una construcción personal, en la que la sociedad, la educación y la familia han tenido un papel determinante. Desde luego que la base física, fisiológica y psicológica tiene su parte y puede tener alguna influencia en la inclinación laboral, pero de ahí a creer que las aptitudes heredadas son los únicos factores, es una hipótesis bastante forzada.

## Referencias bibliográficas

- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio: acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *RMIE*, 17(54). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300010).
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Charlot, B (2008) "La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización", Montevideo, Ediciones Tricle para su versión en español.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: MORATA, S. A.
- González, R., y Moreno, A. (2018). Interacciones educativas, motivación intrínseca y extrínseca versus desempeño en el área de matemáticas en estudiantes de primaria. Tesis de maestría presentada en la Pontificia Universidad Javeriana, Santiago de Cali.
- Gu, Q. y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Laucadío, J. (2015). Ser profesor universitario. Desafío digno de ser emprendido. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 54, (1), 163-167.
- Mujica, F., Orellana, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43, (1), 1-13.
- Mujica, F. y Orellana, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, 202-229.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21, (1), 103-122.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51.
- Ortiz, M, Fabara, E, Villagómez, M, Hidalgo, L. (Coordinadores). (2017). *La formación y el trabajo docente en Ecuador*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Pegalajar, P. y López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Ruíz, F. (2009). La vocación, el perfil de ingreso y la formación de nuevos docentes Disponible en <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0011.html>.
- Rivas, F. (1976). Teorías vocacionales: Enfoques de asesoramiento. Disponible en: [Wikipedia.org sobre elección vocacional](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADas_de_la_Elecci%C3%B3n_Vocacional), 2012. [http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADas\\_de\\_la\\_Elecci%C3%B3n\\_Vocacional](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADas_de_la_Elecci%C3%B3n_Vocacional).
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, (1), 68-78.
- Tenti F y Steinberg C. (2011). *Los docentes mexicanos*. México: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2008) *Sociología de la profesionalización docente*. Disponible en: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sansformation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Vásquez, N. y Halpern, M. (2014). Vocación docente en profesores de una escuela vulnerable de Santiago como factor a considerar en el clima escolar y la salud mental infantil. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 25(2), 29-38.
- Valleys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Disponible en: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007287214719456?token=E81D1AD0D09C55E349AFE178F4082D578D633E4B20FA069E0328F28EC43835217AA5B3208DC5D0575B3D853E5FB10EF9>
- Villarrol, J. (2016). *Aprender a Ser Docente Universitario/a*. Universidad Técnica del Norte: Ibarra.
- Winter, J. (2011). Sustaining Teacher Educators: Finding Professional Renewal through Vocation and Avocation. *SRATE Journal*, 20(1), 27-32.