

¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente

How do teachers understand their vocation? Implications of the perceived vocation in the development of the teaching profession

Andrés Sánchez-Suricalday¹
Ana-Belén García-Varela²

Benjamín Castro-Martin³

Recibido: 19-06-2021
Aceptado: 21-09-2021

Resumen

El presente estudio explora cómo perciben las y los docentes la vocación docente, y si esta percepción influye o ha influido en su desarrollo profesional. A través de una investigación cualitativa partiendo de los testimonios de veinte maestros y maestras de Educación Primaria, recogidos a partir de entrevistas y narraciones escritas, se han identificado, utilizando la Teoría Fundamentada, los elementos que configuran el concepto de "vocación docente". Los resultados incluyen la importancia tanto de la motivación como de la generatividad en el proceso de construcción de la vocación docente. Ambos conceptos tienen un papel muy importante a la hora de elegir la carrera y muestra una relación directa con la valoración de la profesión, con el orgullo de ejercer como docente, y con el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima. La vocación docente es un constructo complejo y vivo, conformado por las experiencias personales previas, por la motivación interna y trascendente (o de ayuda). Además, se va transformando, a la vez que el deseo generativo se va haciendo realidad y se convierte en ejercicio generativo. Para que este ejercicio generativo sea satisfactorio, se necesita una formación específica en técnicas y habilidades docentes, pues sin ese tránsito no se puede dar respuesta a los retos de la sociedad actual.

Palabras clave

Vocación docente, Profesión docente, Motivación

Abstract

The present study explores how teachers perceive "teaching vocation," and whether this perception influences or has influenced their professional development. Through a qualitative research based on the testimonies of twenty teachers of Primary Education, collected from interviews and written narratives, and using Grounded Theory, this work identifies the elements that make up the construct "teaching vocation." Results show the importance of motivation and generativity in the construction of teaching vocation. Both concepts have an important role when choosing the teaching degree and, above all, show a direct relationship with the way the profession is valued, with the pride of exercising as a teacher, and with the development of self-concept and self-esteem. Teaching vocation is a complex and changing construct, conformed by previous personal experiences, by internal and transcendent (or helpful) motivation. In addition, it changes as the generative desire becomes a reality and turns into a generative exercise. In order for this generative exercise to be satisfactory, a specific preparation in teaching techniques and skills is needed, because without this process, one cannot respond to the set of challenges that today's society poses.

Keywords

Teaching vocation, Teaching profession, Motivation

¹ Universidad Camilo José Cela
<https://orcid.org/0000-0002-2959-6341>

² Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0003-1015-6722>

³ Centro Universitario Cardenal Cisneros- Universidad de Alcalá
<https://orcid.org/0000-0002-3303-0316>
benjamin.castro@cardenalcisneros.es

1. Introducción

Los primeros estudios en los que se aborda la vocación docente datan de principios del siglo XX, en trabajos como los de Giner de los Ríos o Laín Entralgo (s.d., citados en Larrosa, 2010). En ellos, se destaca siempre la importancia de esa llamada que recibe la persona, sin la cual difícilmente se podría vivir en plenitud. La visión tradicional de la vocación se acerca mucho a la idea de venir llamados para un fin, para una meta.

En esta línea, lo que inevitablemente debe concedérsele a la vocación es un carácter de subjetividad: es importante tener en cuenta que el concepto se refiere a una inclinación, no a la realización de ninguna acción.

Para tratar de acotar el concepto, y partiendo de esta noción de llamada subjetiva, se tratará de encontrar, primeramente, una definición actual del término, para después profundizar en las investigaciones en relación con la vocación docente.

1.1. Aproximación al concepto de vocación

Los diferentes autores que han estudiado el tema a lo largo de los últimos años han ido desarrollando todo un abanico de definiciones sobre la vocación, lo cual ha servido para enriquecerlo y completarlo. Así, por ejemplo, la corriente investigadora desarrollada desde la psicología vocacional centra su atención en los procesos psicológicos que acompañan a la elección profesional (Rivas, 1988). Se entiende la vocación como un proceso evolutivo que busca el desarrollo del individuo dentro de un contexto sociocultural y laboral determinado (Lobato, 2002).

De la psicología vocacional conviene detenerse en dos modelos teóricos fundamentales en el trabajo posterior en este campo (Bortone Di Muro, 2009). En primer lugar, Super (1953) parte de la idea de que es necesario conocer el momento vital de la persona para poder asesorarle en su elección vocacional, y establece cinco grandes períodos evolutivos: (1) *Crecimiento*, hasta los 14 años; (2) *Exploración*, que abarca desde los 14 a 24 años, y está compuesta por tres subfases (tanteo, transición y ensayo); (3) *Afirmación*, comprendida entre los 24 y los 44 años; (4) *Mantenimiento*, desde los 45 a la jubilación; y, (5) finalmente, un periodo final de *Declive*, que comienza con la jubilación. La gran aportación de Super fue el concepto de "madurez vocacional", entendida esta como la situación concreta del sujeto en el continuo desde la etapa de crecimiento hasta la de jubilación, y que luego se ha investigado ampliamente.

El modelo de Rivas (1988) desarrolla los postulados de Super, entendiendo que en la decisión vocacional entran en juego no solo factores personales, sino también factores procedentes de nuestro contexto concreto, y distingue dos grandes etapas vocacio-

nales: (1) *Iniciación pre-vocacional*, que sucede en las etapas finales de la Educación Secundaria Obligatoria, y (2) *Decisión e implicación vocacional*, que se sitúa alrededor y a partir de la mayoría de edad, justo en la elección de carrera profesional.

Esta perspectiva de desarrollo lineal de la vocación, si bien permite categorizar los diferentes estadios por los que pasa una persona en su proceso madurativo, no tiene en cuenta las diversas posibilidades de desarrollo vital. En este sentido, y profundizando sobre la vocación desde una perspectiva docente, uno de los autores que primeramente la estudiaron de una forma sistemática fue Huberman (1989, citado en Day y Gu, 2012), quien consideraba la carrera profesional no como un camino lineal, sino como un “proceso” en el cual aparecerán diversidad de situaciones que lo acelerarán o paralizarán; de ahí, que el autor destaque la necesidad de ver este tipo de clasificaciones, como las de Super (1953) y Rivas (1988) como un “constructo descriptivo más que normativo” (p. 32), y recomiende que sean utilizados con precaución.

Ya en nuestro país, Gervilla (1998) realiza un análisis crítico sobre la relación entre la vocación docente y la profesión. Este autor entiende que, de un tiempo a esta parte, el concepto de vocación docente ha perdido valor respecto al concepto de profesión. Hace una comparación entre vocación y misión, realizando el símil entre un profesor vocacional y un misionero. No obstante, considera que no se puede entender la una sin la otra, y que se necesita de una preparación, de una profesionalización de la docencia, junto con dicha vocación.

Hansen (2001), por su parte, enfatiza la importancia del componente de servicio que se deriva de la profesión de maestro, y le da valor a la figura del docente como un profesional que aporta al mundo que le rodea, que ayuda al desarrollo de las personas del presente y que beneficiará al futuro. Esta línea es continuada por otros autores (por ejemplo, Day y Gu, 2012, 2015), y se relaciona mucho con modelos teóricos sobre motivación, como el de la motivación trascendente de Pérez López (2002, citado en García Parra, 2004).

Fuentes (2001) entiende la vocación docente “no como un concepto abstracto que deba ser definido y analizado, sino como una experiencia que siempre está inserta en un contexto sociocultural y que hace referencia a un sujeto singular que se expresa y que busca dar sentido a su vida en la relación que establece con una tarea” (p. 285).

Díaz y Marchesi (2007), aunque no proponen una definición de vocación docente, cuando hacen referencia a que el magisterio es una “profesión moral”, afirman que “la intuición, en ocasiones reflexionada y consciente, de que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, sitúa a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones” (p. 12). En otra de sus obras, Marchesi (2008) defiende una visión más pragmática del concepto, entendiendo que “el término vocación se suele atribuir también de forma genérica a aquellas actividades

profesionales que exigen para su cabal cumplimiento una buena dosis de compromiso, dedicación y preocupación por los alumnos, sin que ello suponga ningún tipo de llamada externa” (p. 23). Sea como fuere, el autor sí que entiende que resulta “necesario afirmar también que una cierta capacidad de altruismo forma parte del corazón de la actividad docente” (p. 23), estando esto muy en relación con su concepción de profesión moral antes referida.

Sánchez Lissen (2009) argumenta que “la vocación es una llamada, un sentimiento, una tendencia o, sencillamente un servicio; en cualquier caso, todo aquello que se tache de verdaderamente vocacional, además de llenarse en lo personal, debe repercutir y procurar un valor social” (p. 480), pues como ella misma recuerda, la educación no tiene un carácter meramente altruista.

Para Larrosa (2010), la vocación docente sería “la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (p. 49).

Royo (2014) supera en su definición el concepto clásico de vocación como *vocare*, entendiendo, en la línea que apuntaba Marchesi (2008), que no es necesario recibir una llamada, sino que más bien es una atracción hacia la docencia y hacia la generación de conocimientos y valores en la humanidad.

1.2. Investigaciones que abordan la vocación en la docencia

Los estudios más recientes que abordan el asunto central de este artículo, coinciden en destacar los beneficios que tiene que una persona sienta vocación para el desempeño docente, pero sin que su ausencia determine una posible mala praxis futura (Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019). Así, aparecen investigaciones, como las que a continuación se presentan, que abordan la cuestión desde diferentes posiciones, bien integrando el concepto dentro de la identidad docente, bien abordándolo directamente.

Así, Gratacós y López-Jurado (2013) han indagado en la motivación del alumnado que decide cursar estudios de Magisterio, encontrando hasta tres grupos de motivos diferentes: los extrínsecos, relacionados con factores como el salario, la estabilidad o la facilidad, los trascendentes, en la línea generativa de poder ofrecer un servicio a los demás, y, por último, los intrínsecos, en los que destaca la vocación. Siguiendo con esta misma línea, Gratacós y López-Jurado (2016) se encargaron de validar la Escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación, conocida internacionalmente como “*FIT-Choice scale*”, diseñada por Watt et al. (2012). En ella, tras aplicar la escala a una muestra de 857 estudiantes de Magisterio, se confirma la existencia de cuatro grandes categorías que marcan la elección del magisterio, a saber, “autopercepción, valor de la

tarea, carrera de segunda opción y expectativas y creencias sobre la profesión” (Gratacós y López-Jurado, 2016, p.90). Dentro del factor del valor intrínseco de la carrera se integra la vocación, junto con otros dos elementos, el interés y el gusto por enseñar.

Por su parte, López de Herrera et al (2020) encuentran en sus investigaciones que existe una atracción temprana por la disciplina entre las personas que eligen realizar los estudios de magisterio, pero que es el ejercicio de la docencia el que desarrolla el gusto por la profesión. Así, las personas preguntadas en la investigación hacían mayor énfasis a la importancia del desarrollo profesional que al interés inicial.

Desde un punto de vista más positivista, López de Herrera et al. (2020), mediante la aplicación del Cuestionario sobre interés por la docencia y la formación inicial a una muestra de 217 estudiantes de postgrado, encuentran que uno de los elementos que define la identidad profesional es el interés mostrado por la docencia, traduciendo esta idea en la vocación. Además, incorporan un elemento de interés en su investigación, y es la diferencia que se aprecia en relación con la vocación y el género. Así, las mujeres dicen tener más vocación que los hombres en este estudio.

Finalmente, Murga y Álvarez (2019) concluyen, tras desarrollar diferentes investigaciones con un marcado carácter interpretativo, en el que se analizan fragmentos biográficos, que la vocación atiende más a la idea de deseo que a la de mandato o destino. Esta conclusión resulta también de gran interés para la presente investigación y confirma la idea planteada de que el concepto de vocación docente ha ido transformándose desde una visión trascendente del mismo, con un componente casi místico, hacia una posición más cercana a la existencia de una motivación interior presente a la hora de escoger profesión, pero que, sin embargo, no determina el futuro profesional del docente.

Lo que sí parece claro, y así aparece en la literatura e investigaciones sobre el tema, es que existen personas que dicen tener una inclinación natural hacia la docencia, personas que se sienten atraídas por la profesión, de modo que manifiestan tener una vocación docente. Conocer a qué se refieren cuando hablan de esa vocación, y cómo evoluciona ésta es, en gran medida, el objeto de esta investigación.

Es por todo esto, que en este punto se abren algunas cuestiones a las que se pretende responder en este artículo:

- ¿Cómo se ha definido, por parte de la comunidad científica, el concepto de vocación docente?
- ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación?
- ¿En qué grado la vocación y la motivación son conceptos relacionados con el desarrollo profesional? ¿Y cuál es la relación entre vocación y generatividad?

2. Método

Al querer conocer qué es lo que entienden los maestros y las maestras por vocación, es decir, al querer estudiar un constructo subjetivo, ha de partirse de una perspectiva metodológica de corte cualitativo. La construcción compartida del concepto de vocación que va a ser estudiada se genera desde el contexto específico, desde una realidad concreta que acompaña a cada docente, y que emerge a través de la interacción de las reflexiones aportadas por los participantes en la investigación. Es decir, se pretende generar teoría desde la experiencia subjetiva concreta y localizada de las y los participantes en la investigación, lo que se conoce como Teoría Fundamentada.

Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), herederos de la Escuela de Chicago y del Interaccionismo Simbólico de Blumer (1969), la Teoría Fundamentada parte del estudio de la realidad, tal y como las personas la conocemos, de una realidad general que no puede estar preconcebida por técnica alguna, para, posteriormente, ir focalizando la información, y así “conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos” (p. 45). A esta manera de generar conceptos se la denomina teorización sustantiva, diferenciándola de la teorización formal, centrada en leyes generales (San Martín, 2014).

Para la realización del presente estudio se seleccionó una muestra de maestros y maestras de Educación Primaria que estuvieran ejerciendo dentro del Área Territorial de Madrid Este, perteneciente a la Comunidad de Madrid (España). Para ello, se optó, en primera instancia, por realizar una convocatoria de participación a través del programa *Alumni* del Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá. Se enviaron aproximadamente 2.000 correos electrónicos, de la base de datos de dicho programa. Además, se contactó con profesoras y profesores de 15 colegios concertados y públicos del Área Territorial Madrid Este para que transmitieran el llamamiento en sus claustros. De entre las respuestas a la convocatoria de participación, se seleccionaron un total de 20 docentes (7 hombres y 13 mujeres), los cuales pasaron a formar la muestra con la que trabajar. Como criterio fundamental para seleccionar a estos participantes, se quiso tener en cuenta, de cara a la recogida de información, el número de años de experiencia docente de las personas participantes, lo cual se fundamentó en el trabajo de Day y Gu (2012) en relación con las etapas del ciclo vital docente, asegurando suficiente representación de cada etapa. En la tabla 1 se ofrece información básica sobre los participantes.

Tabla 1

Características de los y las participantes en la investigación

Sexo y tipo de centro educativo	Etapas del ciclo vital docente (años de experiencia)						TOTAL
	0-3 años	4-7 años	8-15 años	16-23 años	24-30 años	0-3 años	
Hombre colegio público	1	0	1	0	2	0	4
Mujer colegio público	0	1	2	3	1	1	8
Hombre colegio concertado	1	1	1	0	0	0	3
Mujer colegio concertado	1	0	2	1	0	1	5
Total	3	2	5	4	3	2	20

Fuente: Elaboración propia

Una vez seleccionada la muestra, las técnicas utilizadas para la recogida de información fueron la entrevista personal y el relato autobiográfico. Se intentó priorizar la primera frente a la segunda en la medida de lo posible. La decisión de utilizar una u otra, dependía de la disponibilidad de los participantes para poder tener la entrevista o para realizar un relato escrito de su trayectoria docente y enviarlo por correo electrónico. En total se realizaron 11 entrevistas y 9 relatos autobiográficos.

La entrevista era semiestructurada, de tal forma que permitiera al entrevistador poder profundizar en aquellos aspectos en los que el/la participante no profundizara en su respuesta. Las preguntas de la entrevista siguieron un modelo similar a las pautas dadas a aquellos/as maestros y maestras que optaron por participar mediante los relatos autobiográficos, entendiendo estos como narraciones, en primera persona sobre su trayectoria profesional y personal.

Atendiendo a modelos teóricos sobre los ciclos vitales propuestos por Huberman (1990) y Day y Gu (2012), las preguntas de las entrevistas y las pautas de los relatos autobiográficos se organizaron en torno a cuatro bloques: (1) motivos que hicieron que se decantara por el magisterio, (2) años de formación inicial en la Universidad, (3) desarrollo como docente y, finalmente, (4) grado de satisfacción con la elección de la profesión.

Para el análisis de los datos se siguió un proceso de categorización y codificación. Debemos entender la categorización como un “camino” simultáneo al de codificación, en el cual se identifican temáticas sobre las cuales desarrollar el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos. Strauss y Corbin (1990) entienden por codificación la representación por la cual los datos se conceptualizan, se desglosan y se vuelven a relacionar de maneras diferentes, generando de este modo nuevas ideas, conceptos e interpretaciones. Es decir, la codificación consiste en la asociación de determinados conceptos a las citas de los participantes, que son extraídas y son relevantes para la investigación cualitativa

En esta investigación, conforme se recogía la información, se fueron codificando los datos y se generaron las primeras categorías, siguiendo un proceso de categorización deductivo, realizando lo que Gibbs (2012) llama codificación abierta, la cual es definida como la lectura reflexiva de los textos para identificar las categorías que emergen. Estas primeras categorías fueron corroboradas o modificadas a partir del proceso inductivo de categorización, mediante una codificación selectiva.

Toda esta categorización y codificación fue surgiendo a partir de la transcripción y análisis de las entrevistas y la lectura de los relatos autobiográficos, así como de la codificación que se llevaba a cabo. Este proceso de análisis fue realizado por los investigadores y autores de este texto. Para ello, se utilizó la herramienta Atlas. ti, en su versión 8.4. Atlas. ti es un potente software informático enmarcado en los conocidos como CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis), en español, Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Ordenador. Este software permite, entre otras cosas, categorizar una gran cantidad de información textual y relacionar dichas categorizaciones entre sí, ofreciendo la posibilidad de utilizarse tanto en el contexto de un proceso de investigación exploratorio, incluyendo una codificación abierta, como en el contexto de una codificación axial y selectiva.

Así pues, tras la primera fase del análisis de los datos a través de una codificación abierta, se observó que la información que se iba obteniendo comenzaba a saturar, y que “no emergía ya nada nuevo” (Flick, 2007, p. 79). En ese momento, se contaba con casi 300 códigos emergidos a través de la exploración de las narraciones recopiladas de la triangulación de agentes, llevada a cabo en los análisis independientes realizados por los investigadores. La triangulación de agentes hace referencia a cuando los implicados en la investigación (en este caso los investigadores) realizan análisis individuales de los mismos documentos y los ponen en común, con el fin de ver coincidencias y diferencias (Flick, 2007). Ante tal cantidad de información, se tomó la decisión de indagar en las relaciones entre los códigos identificados hasta el momento, lo que en Teoría Fundamentada se denomina codificación axial, esto queda recogida en la tabla 2.

Tabla 2

Listado de códigos que co-ocurren dentro de la categoría vocación percibida

	count	coefficient
• Motivación intrínseca	8	0,11
• Pasión	7	0,11
• Orgullo	7	0,10
• Identidad docente	8	0,09
• Capacidad percibida para generatividad	7	0,09
• Eudaimonia	6	0,09
• Gusto por la docencia	6	0,09
• Motivación trascendente	6	0,09
• Otros maestros como figuras de referencia	7	0,08
• Influencias sociales y familiares	6	0,08
• Valoración de la profesión docente	5	0,08
• Prestigio de la profesión	5	0,07
• Referentes educativos de la infancia	5	0,07
• Carrera de primera opción	4	0,07
• Autoestima	5	0,06
• Año de prácticas	4	0,06
• Estilo generativo	4	0,06
• Motivación docente	4	0,06
• Recuerdos vívidos positivos	4	0,06
• Carrera bonita	3	0,05
• Modelos positivos en prácticas	3	0,05
• Trabajar con niños	3	0,05
• Acontecimiento crítico	4	0,04
• Deseos o metas generativos	3	0,04
• Ejercicio generativo	3	0,04
• Expectativas	3	0,04
• Identificación con la familia	3	0,04
• Transición vital	3	0,04
Título:	ATLAS.ti - Informe de co-ocurrencias entre códigos	
Proyecto:	Tesis	
Usuario:	suric	
Fecha:	08/10/2019 - 14:26:47	
Valores:	Conteo y coeficiente	
Cluster:	Cuantifica las citas incrustadas como una sola coincidencia	
Abbreviations		
Gr	Groundedness of a Code (number of quotations coded by a code)	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de los datos realizado con el software Atlas. ti 8.4

Dicha tabla, muestra el número de citas que ocurren simultáneamente entre dos o más códigos, lo que permite, por un lado, encontrar códigos que realmente estén refiriéndose a instancias similares de la información analizada, y que se pueden fusionar, y por el otro, relaciones entre dos o más códigos con un tercero.

Después de realizar la primera criba de códigos semejantes, que redujo la lista inicial a 207, se optó por relacionar el código “vocación percibida” con los 206 códigos restantes, lo que ofreció un resultado de 83 códigos con, al menos, una coocurrencia con vocación percibida, lo que suponía seguir teniendo un listado de códigos muy extenso.

Antes de seguir, es conveniente aclarar que en la categoría “vocación percibida” se incluyeron todas aquellas citas en las cuales las personas entrevistadas hicieran una referencia explícita a la vocación docente, independientemente del sentido que le quisieran dar a la misma.

La decisión metodológica consistió en seleccionar sólo los códigos que superaran el 5% de coocurrencias entre sí. Este coeficiente indica que las citas en las que aparece el primer código representan, al menos, el 5% del total de citas en las que aparece el segundo código. El resultado fueron 19 códigos, con los que se llevó a cabo una codificación selectiva en la que se relacionaron entre sí y que dio lugar a la teoría fundamentada en relación con la vocación percibida.

Una vez seleccionados los 19 códigos que más coocurrían con la vocación docente, se avanzó en el proceso de análisis de los datos a través de la codificación selectiva de los mismos, es decir, se seleccionaron aquellas categorías, en las que los códigos tuvieran un mayor porcentaje de coocurrencia (al menos un 5%), pudiendo deducir relaciones entre dichos códigos, lo que a posteriori permitió crear un mapa conceptual representando lo que, para las personas que han participado en nuestra investigación, significa tener vocación.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir del análisis de datos. Cabe destacar que hemos organizado estos en torno a 3 dimensiones: (1) El origen de la vocación percibida por los participantes, (2) La relación que establecen los maestros y maestras entre vocación y otros conceptos y (3) La influencia de la vocación en la valoración de la profesión docente. Estas dimensiones surgen a partir de la categorización de las citas y su organización, para dar un sentido lógico a las evidencias obtenidas a partir de los resultados.

3.1. El origen de la vocación percibida por los participantes

Atendiendo a las categorías y códigos resultantes del análisis de los datos, se observa que muchos maestros y maestras ya percibían su vocación antes de ejercer la profesión docente. Así, resulta muy llamativo ver cómo los referentes de la infancia, tanto familiares como incluyendo a otros maestros y maestras, han influido en el surgimiento y desarrollo de la vocación.

Lo mío es vocación absoluta desde pequeña. Me encantaba la docencia y me gustaba también mucho la biología, gracias a un profe maravilloso que tuve. (Participante 16. Etapa 16-23 años de experiencia. Entrevista personal)

Pues la verdad es que desde pequeñita siempre me han gustado los niños, ya siendo niña me gustaba cuidar o contar historias a otros niños, porque me viene de familia, porque mi madre es muy niñera también, y me lo transmitió, yo creo, y siempre me gustaba rodearme de niños más pequeños o de estar con niños. (Participante 18. Etapa 4-7 años de experiencia. Entrevista personal)

En este sentido, cabe destacar que la vocación percibida desde el punto de vista de los y las participantes, se ve influenciada por diferentes referentes educativos de la infancia y adolescencia, los cuales favorecen la elección de la carrera de Magisterio como opción principal en su desarrollo académico y profesional.

Yo, como tengo en un pedestal a mis abuelos, que fueron maestros, dije, "yo quiero ser maestro, yo quiero ser profesor". Me acuerdo de que mi madre fue la que me vino a echar la preinscripción, habiendo una cola tremenda por entrar en los Maristas. (Participante 15. Etapa 8-15 años de experiencia. Entrevista personal)

Creo que lo de ser docente lo llevaba desde pequeño, ya que me encantaba prepararme pequeñas pruebas cuando estudiaba, sobre todo en Primaria, y corregírmelas a mí mismo para ver "cómo lo llevaba". Después, no pensé mucho en qué iba a estudiar en la universidad hasta que me puse a preparar la PAU para acceder. Mientras estudiaba, una de mis técnicas era hacer un resumen en una pizarra blanca que tenía y hacer como que lo explicaba en alto, intentando contar lo máximo de cada tema sin tener el tema delante. Ahí fue cuando volví a recordar esa etapa cuando era pequeño y esa pasión por enseñarle a los demás lo que sabía, por lo que decidí estudiar Magisterio. Creo que entonces volví a recordar una de mis ideas más innatas y por qué de pequeño veía a mis profesores y pensaba mucho en cómo era posible que ellos lo supieran todo y que me encantaría ser como ellos en un futuro. (Participante 10. Etapa 0-3 años de experiencia. Relato autobiográfico)

Por lo tanto, en estos ejemplos, nos encontramos con dos vías para el nacimiento de la vocación: por un lado, factores intrínsecos de la persona, entendiéndolos casi como algo innato y, por otro lado, factores extrínsecos, procedentes del entorno, especialmente por los agentes de socialización primarios y secundarios, como la familia o los docentes con quienes los participantes compartieron su etapa académica.

3.2. La vocación en relación a otros conceptos

A lo largo del análisis de los datos, aparece la relación entre la vocación con otros conceptos. Una de las relaciones más comunes es entre motivación y vocación. La vocación viene dada por elementos relacionados con la motivación, pero no de cualquier tipo. Vemos que la vocación se relaciona con un tipo de motivación bien intrínseca, o bien trascendente, pero no extrínseca.

Sé que esto es lo mío, que no sabría hacer otra cosa, pero me planteo y... hay veces que digo: ¿y qué hago?; no sabría hacer otra cosa que enseñar. Es verdad que esto es totalmente vocacional y no me veo en otra, pero creo que la educación no se le está dando la importancia que tiene y está acabando con..., no con la vocación, porque yo creo que la vocación no se pierde, pero sí con la ilusión de muchos profesores y al final el magisterio ideal que veíamos antes, que yo veía antes no es el que es ahora. (Participante 4. Etapa 16-23 de experiencia. Entrevista personal)

En la línea de esa decisión personal, se van relacionando otros conceptos con la vocación, como es el de generatividad¹. A lo largo de los diferentes relatos autobiográficos y de las entrevistas se trasluce una estrecha relación entre el estilo docente generativo con la vocación percibida, marcado por una elevada preocupación por el impacto de sus acciones, tanto en lo personal como en lo social. El siguiente participante muestra ese deseo de generar, suscitar en sus estudiantes valores y conocimientos, para mejorar la sociedad del futuro:

Y eso (supone educar), para mí era y es ayudar a los futuros médicos, profesores, bomberos y demás a aprender materias y a vivir en valores. (Participante 19. Etapa 4-7 años de experiencia. Relato autobiográfico)

En esta línea, vemos que la generatividad y la vocación, son conceptos que están tan ligados que en algunas/os participantes se puede llegar a percibir una confusión entre ambos, afirmando tener vocación cuando realmente están definiendo el significado de generatividad, teniendo en cuenta la teoría consultada:

- *¿Crees que tienes vocación? ¿O para ti eso no existe?*
- Sí, sí.
- *Pero... ¿la has descubierto después?*
- La he ido descubriendo con los años. Yo sabía lo que me gustaba ser creativo, los niños... sabía que podía gustarme ser profe, pero ya te digo, yo me metí aquí porque sabía inglés. (Participante 8. Etapa 8-15 años de experiencia. Entrevista personal)

Siguiendo con la relación entre vocación y generatividad, debemos entender, por lo tanto, que la vocación docente es un constructo complejo y vivo, formado por las experiencias personales previas, por la motivación interna y trascendente (o de ayuda), y que se va transformando a la vez que el deseo generativo se va haciendo realidad y se convierte en ejercicio generativo. Para que este ejercicio generativo sea satisfactorio, se necesita una formación específica en técnicas y habilidades docentes, pues sin ese tránsito no se puede dar respuesta al conjunto de retos que la sociedad actual demanda, tal y como relata el siguiente participante:

Es una carrera que...si es vocacional, si no, ¡no!, es muy bonita. Yo se la recomendaría a alguien si es vocacional sí, si no, no. O sea, gustándote la enseñanza, que no los niños, porque yo no soy niñera, que si veo a unos niños en un tren me cambio de vagón, me gusta la enseñanza... Aguantar niños y familias, y el ritmo del cole, que es muy rápido, de septiembre a junio, la vorágine, tiene que ser vocacional... si no te amarga la existencia. Yo no lo recomiendo como una salida, te tiene que gustar y tienes que estar dispuesto a seguir formándote, investigando, a seguir experimentando en tu clase, a entregarte...a resolver conflictos, a que un año te toque una clase muy difícil y digas: "¡Ay, se me ha atravesado!" y solucionar eso... O sea, yo sí lo recomiendo, y lo volvería a hacer. (Participante 3. Etapa 8-15 años de experiencia. Entrevista personal)

3.3. La influencia de la vocación en la valoración de la profesión docente

Uno de los aspectos más destacados de las palabras de los participantes es la percepción y valoración positiva que hacen sobre la profesión, realizando un vínculo entre la vocación y el magisterio. Es decir, los profesores y profesoras que dicen sentir vocación o que se mueven por influir en las siguientes generaciones, valoran muy positivamente su profesión, y se sienten felices y orgullosas de su labor, independientemente del prestigio social de la misma. Se trata de un patrón que ha aparecido en la totalidad de las personas entrevistadas, que indicaban sentir vocación o generatividad, como el ejemplo del siguiente participante:

Si bien es cierto que tuve mis dudas, ya que no es la profesión más reconocida socialmente y económicamente, preferí sacrificar todo eso por hacer algo que me hiciese feliz de verdad. (Participante 19. Etapa 4-7 años de experiencia. Relato autobiográfico)

Los participantes manifestaban que la decisión de dedicarse a la docencia, en muchas ocasiones, tiene una trascendencia y unas consecuencias, valoradas de forma positiva, a nivel profesional, pero también personal. Lo más relevante de estas palabras era la idea de que es una decisión personal, tal y como manifiestan los siguientes participantes.

Sin duda, estudiar Magisterio y dedicar mi vida a la enseñanza ha sido la mejor decisión de mi vida. No sólo por lo que me aporta a nivel profesional, que es mucho, sino también a nivel personal, a crecer día a día. Entiendo que es una profesión a la que hay que dedicarse partiendo de una vocación, pero si se tiene, recomendaría sin lugar a duda a quien fuese que se lanzase a estudiarla y a dedicar su vida a ello. (Participante 9. Etapa 8-15 años de experiencia. Relato autobiográfico)

Sé que esto es lo mío, que no sabría hacer otra cosa, pero me planteo y... hay veces que digo: ¿y qué hago?; no sabría hacer otra cosa que enseñar. Es verdad que esto es totalmente vocacional y no me veo en otra, pero creo que a la educación no se le está dando la importancia que tiene y está acabando con... no con la vocación, porque yo creo que la vocación no se pierde, pero sí con la ilusión de muchos profesores, y al final el magisterio ideal que veíamos antes, que yo veía antes, no es el que es ahora. (Participante 4. Etapa 16-23 años de experiencia. Entrevista personal)

La siguiente valoración positiva, recogida a continuación, deriva en una mayor autoestima, en un orgullo por el desempeño realizado y, en definitiva, en mayores niveles de felicidad personal y profesional.

Para mí, estudiar Magisterio ha sido totalmente reconfortante y se lo recomendaría a cualquiera. Siempre comento que la sensación de que suene el despertador y no querer quedarte en la cama porque quieres ir a un lugar a trabajar en lo que te gusta es incomparable y es una sensación que todo el mundo debería tener. Ha sido un gran descubrimiento personalmente porque me he visto en un ambiente diferente, en el que hay que solventar problemas, pero que me gusta hacerlo porque creo que valgo para ello. Sin duda lo recomendaría y volvería a estudiarlo. (Participante 10. Etapa 0-3 años de experiencia. Narración escrita)

Así pues, en la línea de la satisfacción profesional docente, se entiende que la vocación percibida por los maestros y maestras es un concepto que se encuentra en construcción. Es, en definitiva, un concepto vivo, que se debe tener en cuenta como un elemento más en la formación del profesorado, como se trasluce en:

- No, no, si es que, para mí, mi vocación ha ido creciendo. Yo ahora mismo hecho la mirada atrás, y yo, por ejemplo, ahora pienso mucho más en los niños, Mi trato con los niños no tiene nada que ver con el que yo tenía hace 15 años. Entiendo o trato de entender más a los niños y a sus circunstancias, a las familias y a sus circunstancias... es decir, yo he ido ganando, ganando mi vocación.
- *Entonces, ¿tú consideras que si tienes vocación?*
- Sí, sí, sí... ahora y hace ya unos años.
- *A lo mejor con 20 años te preguntan y dices...*
- No, no, no, al igual que al principio te dije que no, pero ahora sí que disfruto. Yo cada día entro a mi clase de, por ejemplo, matemáticas, y disfruto. (Participante 12. Etapa 24-30 años de experiencia. Entrevista personal)

4. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados y teniendo presentes las preguntas de investigación planteadas al principio, se pueden ir encontrando ciertas conexiones entre la teoría, los estudios previos realizados sobre el tema central de esta investigación y los resultados obtenidos.

De las narraciones autobiográficas y de las entrevistas realizadas, se concluye que los maestros y maestras entienden la vocación como un motor interior que va mucho más allá del concepto clásico del término. No se trata solamente de una llamada irrechazable, tal y como la entendían los autores más antiguos, y hemos visto en la revisión teórica, sino que esa vocación se convierte muchas veces en la razón para continuar en la profesión. En este sentido, cabe destacar que la vocación percibida desde el punto de vista de los participantes, se ve influenciada por diferentes referentes educativos de la infancia y adolescencia, los cuales favorecen la elección de la carrera de Magisterio como opción principal en su desarrollo académico y profesional, tal y como sugieren autores como Díaz y Marchesi, (2007), Gratacós y López Jurado Puig (2016) y Sánchez Lissen (2003 y 2009).

Es en este sentido, donde Gratacós y López-Jurado Puig (2016) relacionan la motivación trascendente de la que hablaba Pérez López (2002, citado en García Parra, 2004) con el concepto de vocación. En este caso, en el estudio lo que se encuentra es una relación directa entre la motivación trascendente y el concepto de generatividad y el de motivación, encontrando, en ocasiones, una fuerte relación que, desde las narraciones de los y las participantes, a veces producen confusión. En esta línea, nuestra investigación conecta con los hallazgos del estudio que realizaron Gratacós y López-Jurado Puig (2013) o con la investigación de Murga y Álvarez (2019), en los que el sentirse generativo era una razón vocacional para desarrollar el deseo de querer ser maestro y desarrollarse profesional y personalmente dentro de la profesión.

Por otro lado, resulta obvio que hay una relación directa entre sentir vocación docente y estar orgulloso de la profesión que se desempeña, pero no es un requisito imprescindible, si atendemos a la investigación realizada por Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez (2019), en la cual pone en duda que la vocación sea una razón esencial para poder ser maestro y, además, desarrollar la profesión de forma óptima. En nuestro estudio, los participantes mostraban que la vocación era existente en el principio y durante el desarrollo de su carrera profesional. Es por ello que aquí pueden surgir nuevas cuestiones o planteamientos de investigación como: ¿es necesaria la vocación para ser docente? ¿Es la vocación algo innato? Y por lo tanto, el eterno debate ¿la vocación “nace o se hace”? Ya hay estudios que han avanzado en estas ideas, como el llevado a cabo por Herrera et al (2020), en el que la vocación era algo que aparecía incluso

antes de decidir estudiar Magisterio, pero que realmente se desarrollaba a lo largo de la carrera profesional

Estos nuevos planteamientos o preguntas que nos planteamos, toman más sentido cuando atendemos a las ideas de Royo (2014), quien destaca que “hay que evaluar las competencias, personales e interpersonales, actitudes y valores del aspirante a la profesión, que son las variables que indican la importancia de la competencia emocional de los profesores o de lo que hemos denominado «vocación»” (p. 157). En esta idea, Royo (2014) se centra en la vocación como algo interno del individuo, influenciado por elementos propios de la persona, y que influyen, de forma recíproca, en la competencia emocional. Pero de esto surge una nueva cuestión, ¿hablar de vocación percibida es hablar, en parte, de competencia emocional? Las personas que en esta investigación han dicho sentir vocación lo hacen desde el autoconocimiento y desde la experiencia vivida en el aula, lo que debe hacer reflexionar sobre qué procesos se convierten en fundamentales a la hora de plantear una carrera profesional docente que responda a las verdaderas necesidades de sus protagonistas. Sin lugar a duda, fomentar procesos formativos que partan desde esta perspectiva supone reconocer y acompañar a los maestros y maestras en su ciclo vital, así como responder ante fenómenos tan demoledores como el *burnout* o las crisis identitarias del profesorado (Franco Justo, 2010). Llegados a este punto, merece la pena destacar el valor que puede tener en la formación inicial del profesorado el desarrollo de la competencia emocional, como elemento de protección y de desarrollo personal.

Además, futuras investigaciones en relación con la identificación de los maestros y maestras con los proyectos educativos pueden aportar luz a la hora de entender los procesos que deben seguirse para la mejora educativa desde el punto de vista del ejercicio docente.

5. Referencias

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 73-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico*. Editorial Hora.
- Bortone Di Muro, R. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere*, 13(47), 971-982.
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. J., Valdivia-Moral, P. A., y Zurita-Ortega, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 299-314.

- Cornaccione, M., Urrutia, A., Ferragut, L.P., Moiseet de Espanés, G., Guzmán, E., y Sesma, S. (2012). Validez y estabilidad de la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG). *Anuario de Investigaciones*, 1 (1), 218-228.
- Day, C. y Gu, Q (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea Ediciones.
- Day, C. y Gu, Q (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.
- Díaz, T. y Marchesi, A. (2007). *Las emociones y valores del profesorado*. Editorial SM.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Franco Justo, C. (2010) Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*. 21 (2) 271-288.
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: Una experiencia vital. *Ars Brevis*, 7, 285-303.
- García Parra, A. T. (2004). Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15, 123-163.
- Gervilla, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 50(1) 83-91.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Gracia, D. (2007) La vocación docente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 15, 807-816.
- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M. (2013) Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*. 24, 125-147.
- Gratacós, G. y López-Jurado Puig, 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*, 372, 83-105. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316
- Hansen, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Idea Books. S.A.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Lobato, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, (13) 117-128
- López de Herrera, M.E.S., Herrera Pérez, M. I. y Rodríguez Jara, R.E. (2020). El dilema entre la formación y la vocación. Estudio de caso de docentes ecuatorianos de excelencia. *Chakiñan, revista de ciencias sociales y humanidades*, 11, 43-56. DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.03>
- Marchesi, A (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 55-56, 69-78.

- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92, DOI: 10.5944/educXX1.20007
- Murga Meler, M. L. y Álvarez Galán, S. (2019). La vocación. Imaginario y deseo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 55, 133-147
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial Muralla.
- Rivas, F. (1988). Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de educación*, 286, 221-241.
- Royo, M. (2014). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En Darder P. *Aprender y educar con bienestar y empatía*. (pp.143-160) Ediciones Octaedro, S.L.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE* 16(1)104-122.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 6, 206-222.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0056046>
- Zacarés J.J. y Serra E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*. 23(1), 75-84.
- Zacarés, J. J., Ruiz, J. M. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente & J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp.611-625) Psicoex.

i El término generatividad fue acuñado por Erikson (1970, citado en Zacarés y Serra, 2011) en el marco de su teoría psicosocial del desarrollo, y se entiende como el deseo o preocupación por acompañar y dejar huella en la siguiente generación (Cornaccione et al., 2010). Aunque es un concepto que se asocia con el paso de la adultez a la senectud, y muy relacionado con la persona y la familia, se ha asociado a otras facetas vitales, como el desarrollo profesional o social (Zacarés, Ruiz y Amer, 2002).

Cómo citar (APA 7ª ed.):

Sánchez-Suricaday, A., García-Varela, A.B. y Castro-Martín, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso. Revista de Educación*, 44, 145-162.
