



Seltzer, Sabrina

Quiénes y por qué investigan sobre educación en Chile. Motivaciones de profesionales de disciplinas distintas a la educación, para desempeñarse como investigadores en esta área en instituciones de educación superior en Chile



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Seltzer, S. (2020). *Quiénes y por qué investigan sobre educación en Chile. Motivaciones de profesionales de disciplinas distintas a la educación, para desempeñarse como investigadores en esta área en instituciones de educación superior en Chile. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2215>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Quiénes y por qué investigan sobre educación en Chile.

Motivaciones de profesionales de disciplinas distintas a la educación, para desempeñarse como investigadores en esta área en instituciones de educación superior en Chile

TESIS DE MAESTRÍA

Sabrina Seltzer

sseltzer@uvq.edu.a

Resumen

Esta investigación se enfoca en la formación, los estudios y la trayectoria académico-laboral de quienes se dedican a la investigación educativa en universidades chilenas, tomando como aspecto referencial los componentes motivacionales implicados en sus procesos de toma de decisiones vocacionales y profesionales.

Su objetivo general es contribuir al conocimiento del proceso de elección vocacional que ha llevado a profesionales de diversas formaciones y estudios a dedicarse a la investigación educativa en Chile, por medio de la identificación y caracterización de los integrantes de ese ámbito ocupacional y de sus componentes motivacionales derivados. Esto, con énfasis en aquellos casos en los que se trata de individuos con formación, estudios y profesiones no ligadas directamente a la educación.

Sus principales conclusiones indican que las motivaciones que llevaron a estos profesionales a dedicarse a la investigación educativa fueron fundamentalmente de carácter intrínseco, asociadas a compromiso social, retribución a la sociedad y búsqueda de una transformación o cambio social; que, desde la perspectiva de nuestros entrevistados, se logra a través de la educación, visión compartida por todos y todas.

Palabras clave: investigación educativa, comportamiento vocacional, desarrollo de carrera, motivaciones, campo ocupacional

Abstract

This research focuses on the training, studies and academic and work trajectory of those who work in educational research in Chilean universities, taking as a referential aspect the motivational components involved in their vocational and professional decision-making processes. This, through the identification and description of the characteristics of these

educational researchers, with emphasis on those cases in which they are people with training, studies and professions not directly linked to education, to contribute to the understanding of their motivations to choose educational research as an occupational field. The main conclusions indicate that the motivations that led these professionals to dedicate themselves to educational research were fundamentally intrinsic motivations such as social commitment, retribution and the search for a transformation or social change; from the perspective of our interviewees, it is achieved through education, a vision shared by all. Keywords: educational research, vocational behavior, career development, motivations, occupational field

Universidad Virtual de Quilmes

**Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
(Orientación en evaluación e investigación educativa)**

Tesis

Quiénes y por qué investigan sobre educación en Chile.

Motivaciones de profesionales de disciplinas distintas a la educación, para desempeñarse como investigadores en esta área en instituciones de educación superior en Chile

TESISTA: SABRINA SELTZER

Director de Tesis: PhD. Andrés Bernasconi

Co-directora de Tesis: M.A. Elisa Pérez

Santiago, junio 2019

Contenido

I. INTRODUCCIÓN.....	6
II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Motivaciones de esta investigación.....	9
2.2 Universidad e investigación en el siglo XXI.....	10
2.3 Investigación educativa, un campo de investigación interdisciplinar en expansión.....	12
2.4 Trayectorias educativas y ocupacionales.....	17
2.5 Investigación educativa como ámbito y campo ocupacional.....	26
III. OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO.....	31
3.1 Objetivo general.....	31
3.2 Objetivos específicos.....	31
3.3 Marco metodológico.....	31
IV. RESULTADOS.....	42
4.1 Investigadores educativos en universidades chilenas.....	42
4.2 El camino hacia la investigación educativa.....	50
4.3 Proceso y término de elección vocacional en investigación educativa.....	69
V. CONCLUSIONES.....	86
VI. REFLEXIONES FINALES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	93

Agradecimientos

A Andrés Bernasconi, mi director de tesis, por confiar en mis ideas y mi trabajo; acompañándome, asesorándome y animándome durante todo el largo transcurso de realización de esta tesis.

A Elisa Pérez, co-directora de tesis, por haberse propuesto y estar dispuesta a acompañar este proceso a la distancia con sus aportes, recomendaciones y ayuda institucional desde la UNQ.

A Natalia Orellana, colega y amiga, por su invaluable dedicación en los comentarios, lectura, sugerencias y retroalimentación a medida que avanzaba en este trabajo; por las muchas horas discutidas, compartidas y aprendidas.

A todas las académicas y académicos que aceptaron participar en este estudio y compartieron conmigo sus historias de vida.

A Alejandro, Fermín y Toribio, por el amor, la paciencia, la escucha, el relevo y la comprensión por el tiempo que le restamos a nuestra vida cotidiana en el camino por lograr esta meta.

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfoca en la formación, los estudios y la trayectoria académico-laboral de quienes se dedican a la investigación educativa en universidades chilenas, tomando como aspecto referencial los componentes motivacionales implicados en sus procesos de toma de decisiones vocacionales y profesionales.

Su objetivo general es contribuir a la caracterización y el análisis de la investigación educativa chilena como campo ocupacional. Esto, por medio de la identificación y descripción de las características de sus integrantes, con énfasis en aquellos casos en los que se trata de individuos con formación, estudios y profesiones no ligadas directamente a la educación, para contribuir a la comprensión de sus motivaciones para elegir la investigación educativa como ámbito ocupacional.

El trasfondo de la investigación se centra en: a) la centralidad de la educación como ámbito de la acción social clave para el desarrollo de las sociedades contemporáneas y b) la investigación educativa como un campo de investigación interdisciplinar en expansión.

Se enfocó en el análisis de las motivaciones que han llevado a profesionales de diversos orígenes disciplinares a incorporarse a la educación como investigadores de ese ámbito en Chile. Para ello, se identificaron los estudios de pregrado¹ (títulos y/o grados académicos y disciplina) de quienes investigan en educación en las universidades que forman parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)²; se examinaron trayectorias académico-profesionales específicas a través del estudio de casos en profundidad; y se indagó en las motivaciones relacionadas con el ámbito ocupacional estudiado.

¹ En Chile se denomina pregrado a los estudios universitarios de primer ciclo, conducentes a títulos profesionales y licenciaturas (de duración 4 a 5 años).

² Para este estudio se trabajó con una composición del CRUCH de 27 universidades, a abril de 2018. Cabe la aclaración, dado que, a fines del 2018, el CRUCH incorporó dos universidades más, que no serán tenidas en cuenta en este trabajo.

En concordancia, esta tesis se constituye como un aporte al conocimiento sobre la configuración de la investigación educativa en cuando campo ocupacional compuesto por profesionales de diversos ámbitos disciplinares, motivaciones y trayectorias. Pues, se trata de un ámbito de investigación que no cuenta con un cuerpo de conocimiento desarrollado en la investigación local respecto de las y los profesionales vinculados a esta área.

Adicionalmente, busca ser un aporte en lo metodológico, dado que los estudios que utilizan las entrevistas o estudios de caso con foco en las trayectorias profesionales y académicas parten de un grupo homogéneo por un punto determinado en el pasado --como por ejemplo ser graduados de una determinada carrera y/o universidad-- para estudiar sus desempeños posteriores. Esto podemos verlo en estudios como los siguientes: “Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala” (Jiménez-Vásquez, 2011) y “Educación y Trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el Estudio de las Trayectorias Profesionales de sus Graduados (Vicente, 2012). En este estudio, en cambio, hacemos uso de la técnica de entrevistas en profundidad con enfoque de trayectorias profesionales, pero de forma retrospectiva, es decir, partimos con un grupo homogéneo dado por su campo ocupacional actual y analizamos su trayectoria académica y profesional hacia atrás. El único caso encontrado con esta característica retrospectiva fue: “Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en una universidad chilena” (Ortiz 2017); pero en este las técnicas utilizadas de recolección de información y relevamiento de historias de vida fueron los grupos focales y no las entrevistas en profundidad.

Esta tesis está estructurada en seis capítulos: el primero de ellos es la presente introducción. En el capítulo II nos encontraremos con los antecedentes que permitieron desarrollar esta investigación y el marco teórico seleccionado a partir de los resultados obtenidos en las fases de levantamiento de información, dado que se trata de un estudio que utilizó la teoría fundamentada. Los principales títulos de este capítulo se relacionan con la universidad y la investigación en el siglo XXI, la investigación educativa específicamente y luego nos adentraremos

en los aspectos principales relevados durante este estudio, como lo son las trayectorias educativas y ocupacionales, y las motivaciones implicadas en estas, para terminar con la investigación educativa como campo ocupacional.

En el capítulo III se presentarán los objetivos de investigación y se detallarán los aspectos metodológicos. En el capítulo IV se explicarán los resultados obtenidos: en primer lugar, la caracterización de las y los investigadores educativos en las universidades del CRUCH, luego el proceso vocacional y de desarrollo de carrera de nuestros casos de estudio para incorporarse a este campo ocupacional y, por último, se describirán y analizarán las motivaciones que les llevaron a tomar esas decisiones.

En el quinto capítulo expondremos las conclusiones de este trabajo, y en el capítulo seis presentaremos nuestras reflexiones finales.

II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

2.1 Motivaciones de esta investigación

En mi labor profesional como encargada de innovación educativa en una universidad chilena intensiva en investigación, me veo permanentemente relacionada con académicos³ y académicas que trabajan en el ámbito de la investigación educativa.

Sus líneas de investigación, resultados e impacto son variadas y se desempeñan en un ámbito que les permite realizar impactos concretos en educación, un área que para algunos de ellos no corresponde a la de su formación de pregrado o que no se contemplaría como un campo de desenvolvimiento ocupacional tradicional. En este contexto, me ha sorprendido la cantidad de ellos cuya formación de pregrado no se relaciona directamente con educación o con sus disciplinas afines.

Adicionalmente, y como resultado de la expansión de profesionales que realizan doctorados, principalmente en el exterior, ligado a la política de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt)⁴ y sus becas de formación de capital humano avanzado, he podido observar directamente que Chile tiene cada vez más doctores y doctoras en distintos ámbitos del conocimiento, incluida la educación, lo que ha hecho que las universidades locales puedan incorporar entre sus integrantes a estos jóvenes doctores como investigadores. Por lo tanto, ha aumentado la masa crítica de académicos en esta área y la competencia por los fondos públicos de investigación.

Lo relatado en los párrafos anteriores, constituye el origen de mi inquietud por conocer cuáles eran las motivaciones o razones para que estos profesionales

³ De aquí en adelante se utilizará en este estudio las palabras académico – académica como sinónimos de investigador – investigadora; dado que, en Chile, ser académico implica estar contratado para ser docente e investigador.

⁴ “La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica es una corporación autónoma y funcionalmente descentralizada, con patrimonio propio y personalidad jurídica de Derecho Público, destinada a asesorar al Presidente de la República en el planeamiento del desarrollo científico y tecnológico.” www.conicyt.cl

(provenientes de disciplinas no directamente afines con educación) se dediquen a la investigación educativa. De hecho, en mi caso particular soy economista de profesión, pero me dedico a la innovación educativa, por lo que, si bien no soy investigadora, este tema me toca de cerca.

A la luz de dichas inquietudes y su desarrollo en el proceso investigativo que derivó, esta tesis se centró en la investigación educativa universitaria como ámbito ocupacional especializado. Por un lado, considerando la relevancia de la investigación en las universidades contemporáneas y de la investigación educativa, en ese contexto. Por otro, recurriendo a herramientas teórico-metodológicas provenientes de la psicología vocacional para analizar la configuración de la investigación educativa como quehacer profesional.

En concordancia con lo anterior, los próximos párrafos presentan perspectivas desde las cuales esta tesis basó su entendimiento acerca de la investigación educativa y definió los aspectos constitutivos de la noción de transiciones académicas y laborales, para contextualizar la indagación sobre las motivaciones de los profesionales que se dedican a la investigación educativa.

2. 2 Universidad e investigación en el siglo XXI

La universidad contemporánea encontró el inicio del Siglo XXI desde una posición central para la economía y sociedad del conocimiento, post-expansión, con niveles de acceso masivo avanzando hacia el universal, fuertemente interpelada por su entorno (Cheol Shin y Teichler, 2014). Desafiada a responder, adaptarse, proyectarse, e incluso, redefinirse, en consideración con demandas sociales y productivas -diversas y contradictorias-, vinculadas a cambios fundamentales en la organización de la vida moderna y del rol de la universidad, entre los que destacan los siguientes (Zomer y Benneworth, 2011).

En primer lugar, el posicionamiento de la universidad para contribuir al logro del desarrollo y bienestar social, a través del establecimiento de una relación entre ellas (desde la investigación) y el sector productivo innovador, en una dinámica

que se instala de la mano de la expansión del acceso a la educación superior experimentado internacionalmente, con posterioridad a la II Guerra Mundial.

En segundo lugar, la introducción de métodos del sector privado en la prestación de servicios del sector público, con el fin de estimular la innovación y la reforma mediante la creación de mercados y de mecanismos de competencia. Fenómeno que se expresa en el surgimiento de la filosofía de la "nueva gestión pública", que busca aumentar el control y la eficiencia de la actividad pública mediante la formulación de acuerdos que regulan los aportes económicos en base al desempeño (Brunner, 2009a), que ha conducido a cambios organizacionales relacionados con la ampliación de las estructuras de gestión y servicios, junto a la instauración de mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, dando paso al empoderamiento del ámbito administrativo/profesional y de gestión de las universidades (Krücken, Blümel y Kloke, 2013).

En tercer lugar, la naturaleza cada vez más compleja de la producción de conocimiento, condicionada por la rapidez y la complejidad del avance de la frontera científica, que requiere de mayor especialización. Por cuanto los problemas científicos se vuelven más complejos y requieren de expertos de diversos orígenes para resolver estos problemas en conjunto (Zomer y Bennewort 2011).

En cuarto lugar, la creciente importancia del conocimiento como base del éxito económico, encarnado en los individuos como capital humano y en la capacidad de las personas para trabajar juntas para crear nuevo conocimiento (Valiente, 2014). Por tanto, la universidad se ha establecido como una conexión entre las capacidades de éxito económico y las capacidades de innovación: esta última representa el mecanismo por el cual las reservas de conocimientos se traducen en desarrollo económico.

En consecuencia, la academia tiende a responder a la relación con la investigación y la producción de nuevo conocimiento, moviéndose desde grandes teorías a teorías de mediano o pequeño rango, apropiándose de discursos que plantean un giro utilitarista respecto de los modos de investigación

(Barnett, 2000). Al tiempo en que la configuración de lo que se ha denominado “capitalismo académico” se ha ido posicionando como otro de los rasgos del momento actual, para describir las fuerzas del mercado que impulsan decisiones de asignación de recursos en educación (Slaughter y Leslie, 1997, p. 8-9). Esto, de la mano de la emergencia de la universidad emprendedora (Clark, 1998) que se encuentra en un contexto de disminución de fondos públicos y la creciente dependencia de otras fuentes de ingresos, por lo que queda sujeta a los mecanismos del mercado (Brunner, 2009a; Rider et. al., 2013).

Brunner y Uribe (2007, p. 62-63) expresan este fenómeno como un desplazamiento en diversos ámbitos que es “tributario de una mezcla de condiciones que provienen de los contextos nacionales, de la historia de los sistemas y las instituciones una vez que ellas son expuestas a las fuerzas del mercado o sujetas a mecanismos de cuasi-mercado, por ejemplo, para la asignación de recursos para la evaluación de su efectividad”.

2.3 Investigación educativa, un campo de investigación interdisciplinar en expansión

La investigación educativa, desde una concepción general, tiene como objetivo primario describir, explicar, predecir, o controlar fenómenos educacionales (Gay, Mills, y Airasian, 2009). Comprende aquella investigación interdisciplinar que brindará “descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas” (Mc Millan y Schumacher, 2005). Estas prácticas educativas tienen foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los diversos factores que influyen sobre estos. Por lo tanto, y siguiendo a McMillan y Schumacher, el conocimiento que se genere a partir de esta investigación dará cuenta de la educación como campo de estudio y de práctica.

La investigación educativa ha tomado conceptos de otras disciplinas y los ha aplicado al campo de la educación como, por ejemplo, norma, poder, autoridad, desarrollo humano, cultura, entre otros; así como también utiliza distintas metodologías de investigación, que originalmente fueron desarrolladas por otras disciplinas y ciencias, como las sociales. Tendremos, entonces dentro de la

investigación educativa, estudios sobre currículum, formación y práctica docente, innovaciones educativas aplicadas al aula o la administración de instituciones educativas, evaluaciones de programas y políticas educativas, entre otros.

La investigación educativa ha sido referida a distintos aspectos a lo largo del tiempo, así como también se ha complejizado y ha desarrollado su propio campo a finales del siglo XIX. Actualmente corresponde a una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación que trata de cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo, de acuerdo con Arnal, del Rincón y Latorre (1992).

Tiene sus primeros antecedentes con la adopción de la metodología científica por parte de la pedagogía y la aparición de la psicología experimental. Ya en la década del 60 del siglo pasado irrumpe en los temas de educación la investigación cuantitativa, para luego dar paso a la profesionalización del sector, la aparición de centros de estudios en estas materias y la complejización de los sistemas educativos a nivel de las naciones, con su consiguiente necesidad de análisis y estudio para temas como currículum, políticas públicas, rol docente, entre otros.

La literatura especializada reconoce que la naturaleza interdisciplinaria de las comunidades que confluyen en la investigación educativa (desde disciplinas como la psicología, economía, historia, sociología, entre otras), presenta oportunidades de enriquecimiento de la investigación en este ámbito, a partir de visiones complementarias. No obstante, también se asume que esta característica implica desafíos asociados a la conformación de una base institucional más vulnerable que la investigación disciplinaria (Amaral y Magalhaes, 2013) debido a que se presenta flexible e híbrida y mantiene debates abiertos en torno a aspectos meta-teóricos respecto de qué es la educación y cómo se define la investigación en educación, más allá del aspecto temático y los focos teórico-metodológicos que confirman este campo (aplicando el argumento de Clegg, [2016: 259] respecto de la investigación en educación superior).

Capocasale (2015, p.40), por su parte, postula que el estatus epistemológico de la investigación educativa presenta una naturaleza doble, caracterizada, por un lado, como una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación, lo que supone sus propios paradigmas teóricos y enfoques disciplinares, así como la delimitación de su objeto de estudio (la educación como fenómeno multidimensional). Y, por otra parte, la investigación educativa se constituye como proveedora de herramientas metodológicas para aquellas investigaciones que se relacionen con la educación, pero deban cumplir con las pautas académicas de desarrollo científico; es en este caso, en que además utiliza metodologías asociadas a las Ciencias Sociales. Camposale (2015, p.40- 42) reconoce distintas modalidades de investigación educativa, como si configuraran subconjuntos de esta, a saber:

“Investigación Educativa (en su doble naturaleza): Es un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. Este tiene que plantearse en torno a preguntas definidoras de objetivos consistentes con un marco teórico disciplinar (transversalmente vinculado a un paradigma o enfoque teórico desde la propia Investigación Educativa). (Puede presentar o no hipótesis de trabajo). A su vez implica la aplicación de una metodología de tipo cuantitativo o cualitativo. El proceso supone la obtención de resultados que no son ni definitivos ni absolutos. Se presenta inicialmente un proyecto de investigación que se diseña y se estructura en torno a la definición previamente enunciada.”

Una parte de la investigación en educación, como modalidad de la investigación educativa, busca conocer para transformar la práctica educativa; por lo que generalmente es desarrollada por docentes – investigadores u otros actores vinculados al campo en cuestión. Se nutre de los paradigmas aportados por las ciencias de la educación y se espera que sus resultados puedan ser aplicados contextualmente.

Otra parte de la investigación sobre educación busca conocer para tomar decisiones sobre políticas educativas; por lo tanto, utiliza metodologías de las ciencias sociales y una mirada del fenómeno de educación desde ese punto de vista. Sus resultados se comparten a través de publicaciones científicas o como insumos para la política pública.

La investigación evaluativa, es una “práctica concreta” en una situación determinada, en la que se estiman puesta en funcionamiento, resultados, costos y otros componentes de algún programa, proceso o iniciativa. Este tipo de investigación busca determinar si la práctica funciona, es decir, si logra su cometido. Se espera que sus resultados sean aplicados en el corto plazo y permitan tomar decisiones.

2.3.2 Investigación educativa en Chile

En el caso del desarrollo de la investigación educativa en Chile, este fue más reciente y tuvo carácter nacional, dado que las principales problemáticas abordadas estaban relacionadas con asuntos locales. Para este punto en particular seguiremos a Brunner (2009b), pues ha sido este autor quien ha abordado la conformación y crecimiento de este campo a nivel nacional.

Así es como él define estos comienzos: “Desde el comienzo, este campo se constituye como un espacio transdisciplinario, con la contribución de las ciencias de la educación y de diversas otras disciplinas como la psicología, la sociología, la economía, la historia, la filosofía y el aporte de los enfoques de la administración pública y la ciencia política. Su orientación y las problemáticas abordadas son esencialmente local-nacionales, aunque las referencias y citas lo vinculan con el campo internacional desde comienzos del siglo XX” (Brunner, 2009b: p.18).

A partir de esos primeros pasos se fue configurando este campo con la consecuente profesionalización y la incorporación de investigadores e investigadoras con posgrados cada vez más específicos y que en la

actualidad son en su mayoría doctores y doctoras, que se dedican tiempo completo a esta actividad. En palabras de Brunner "... forman entre sí un 'colegio invisible', se relacionan con redes internacionales y obtienen recursos a través de los fondos concursables nacionales y/o mediante la participación en proyectos con financiamiento internacional o proveniente de fuentes privadas locales". (Brunner, 2009b:18)

Brunner (2009b) caracteriza el campo de la investigación educacional en Chile como un campo con una historia relativamente larga y define como sus primeros actores a los inspectores de escuela con la realización de sus informes administrativos. A su vez sitúa su consolidación como campo intelectual a principios del siglo XX con la aparición de figuras como Valentín Letelier y Darío Salas, la publicación de los primeros libros y ponencias presentadas en congresos pedagógicos.

Su fase académica tiene origen en la segunda mitad del siglo XX con la creación del Instituto de Educación fundado por Irma Salas. De allí en adelante la investigación educativa en Chile se encuentra recorriendo el camino desde esta fase artesanal hacia una fase de desarrollo armónico en el conjunto del sistema de investigación nacional.

En los últimos 15 años en Chile se ha observado un crecimiento de este campo ocupacional como consecuencia de diferentes factores: por una parte, la política de Conicyt y sus becas de formación de capital humano avanzado, que ha permitido que muchos profesionales puedan realizar sus doctorados tanto en Chile como en el extranjero, lo que ha redundado en un número mayor de investigadores en todas las áreas del conocimiento, incluida la educación. Según las estadísticas del propio organismo, entre 2011 y 2018 se han graduado 513 doctores en el área de las ciencias sociales, de los cuales un 83,4% trabajan en universidades del país⁵.

⁵ <https://www.conicyt.cl/becasconicyt/estadisticas/informacion-ocupacional-graduados-nuevo/>

Por otra parte, el Estado, principalmente a través del Ministerio de Educación, ha fomentado el desarrollo y actualización de las Facultades y Escuelas de Educación de las universidades chilenas, inyectando recursos que posibilitaron aumentar las plantas académicas en estas unidades. Por último, y ligado al punto anterior, Conicyt ha lanzado diversos concursos para crear y financiar centros interinstitucionales de investigación en educación con agendas de mediano y largo plazo (5 a 10 años). En este caso se han conformado equipos de investigadores senior e investigadores jóvenes facilitando la formación y entrenamiento de estos últimos y el desarrollo de nuevas líneas de investigación en concordancia con las necesidades del país y la agenda pública. Si bien no existen antecedentes académicos sobre este punto, pudimos corroborar y ratificar esta información a través de entrevistas con autoridades de facultades y doctorados en estas materias.

A su vez podemos observar que la cantidad de postulaciones a los fondos nacionales de investigación ha crecido en este campo y se han vuelto más competitivos, sobre todo para aquellos investigadores acostumbrados a adjudicarse constantemente estos concursos. Hoy existe mayor cantidad de académicos distribuidos a lo largo del país. Podemos mencionar, con respecto al fondo más masivo de postulación y con mayor cantidad de recursos: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) regular, que entre los años 2007 y 2019 las postulaciones en la subdisciplina “educación” han pasado de los 50 proyectos a los 90, y los proyectos adjudicados para los mismos años van de 18 a 30 aproximadamente, según los datos entregados por Conicyt en su sitio web, con lo que no sólo aumentaron las postulaciones, sino que la tasa de adjudicación cayó, volviendo a este fondo más competitivo.

En definitiva, en el marco de esta tesis, la investigación educativa será concebida como un proceso que implica la aplicación del método científico a fenómenos y problemas educacionales, que se enmarca en las ciencias de la educación como una disciplina diferenciada, y se caracteriza por su naturaleza interdisciplinar.

2.4 Trayectorias educativas y ocupacionales

Para la conceptualización de las transiciones académicas y laborales de los profesionales que se dedican a la investigación educativa en Chile, que son sujeto de examen de esta tesis, se recurrió a los aportes de las teorías de carrera, por ser ámbitos de la investigación y la práctica que conceptualizan los aspectos relacionados con la toma de decisiones vocacionales y de desarrollo de las trayectorias académico-laborales de los individuos a lo largo de la vida.

A partir de lo anteriormente expresado, se abordan como ejes del marco teórico de esta investigación los constructos: comportamiento vocacional y desarrollo de carrera, provenientes desde la psicología y la psicopedagogía (Rodríguez Moreno, 2002).

El primero refiere al comportamiento del sujeto enfrentado a la toma de decisiones frente a la elección de una profesión a lo largo del ciclo de vida, por lo que comprende el conjunto de procesos psicológicos que una persona moviliza para integrarse de manera activa al mundo profesional que le rodea (Carrasco et al. 2014).

El segundo pone énfasis en la noción de “carrera” por su pertinencia para referir al desarrollo a lo largo de la vida (que incluye transiciones académicas y laborales) de los graduados. Esta conceptualización se toma desde la tradición anglosajona de la teoría de carrera, donde se entiende como el proyecto de vida del que el trabajo forma parte. Por tanto, su referencia permite una visión mucho más amplia que utilizar los conceptos de empleo y trabajo. Entonces, se trata del proceso de desarrollo experiencial continuo, a lo largo de la vida, que comprende la búsqueda, obtención y el procesamiento de información sobre uno mismo, alternativas educacionales y profesionales, estilos de vida y roles (Watts et. al. 1996).

2.4.1 Comportamiento vocacional y desarrollo de carrera

En este contexto, el posicionamiento teórico que respalda esta investigación es el denominado enfoque evolutivo del desarrollo vocacional propuesto por Super

(1990) y Savickas y Super (1996). A través de éste, se considera la elección vocacional como un aspecto del desarrollo general del individuo, constituido por una serie de sucesivas elecciones a lo largo de la vida, mediante el cual el sujeto evalúa cómo poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo.

El desarrollo vocacional se define por Super (1996) en Rivas (2003, p.203) como “la perspectiva del ciclo vital, que mantiene que el desarrollo abarca todo el ciclo de la vida, siendo un proceso multicausal y multidireccional. El desarrollo no tiene exclusivamente una meta sino patrones y logros diferentes”. Los elementos más estudiados, en ese contexto, han sido la madurez vocacional, los intereses vocacionales, la personalidad y su relación con la elección vocacional, la toma de decisiones, el desarrollo de carrera, la inserción profesional y las tecnologías de asesoramiento, de acuerdo con Carrasco et. al. (2014).

En una revisión histórica de la orientación educativa, Bisquerra (1996), explica que durante los años cincuenta se publican varios trabajos que van a suponer el paso a una nueva etapa en ese ámbito de la práctica e investigación psicopedagógica, donde destaca la importancia de las aportaciones de Donald Super, quien es el principal representante de las teorías del desarrollo de la carrera, poniendo un énfasis especial en el autoconcepto. Entonces, las teorías del desarrollo vocacional pasaron a denominarse “desarrollo de carrera”, a partir de sus aportes que configuraron un movimiento conocido como la “revolución de la carrera”, que implicó pasar del enfoque dominante de “elección vocacional”, propia de la adolescencia y basada en la psicología diferencial, a pasar al enfoque de “desarrollo de carrera”, en base a la psicología del desarrollo», de acuerdo con Bisquerra (1996).

a) Madurez vocacional

En Rodríguez Moreno (2002, p.89), el concepto de madurez vocacional se relaciona con la aptitud para negociar las tareas de transición propias de la evolución profesional y la preparación para realizar elecciones profesionales apropiadas a la edad y el nivel correspondientes. La madurez vocacional es un

proceso y un término descriptivo. Puede asociarse al concepto de adaptabilidad, propuesto por Super, que se trata de un proceso presidido por cinco elementos: planteamiento de un proyecto o previsión, exploración, recogida de información, toma de decisiones y contacto con la realidad.

Por su parte, García, Olivares y Racionero (2017), destacan la relevancia de no perder de vista que la toma de decisiones, aparejada a la madurez vocacional, ya que ha de abordarse siendo conscientes de que la libertad de elección está limitada en el contexto socioeconómico en que vivimos. Por tanto, resulta pertinente incorporar un enfoque sociocrítico para considerar cómo las estructuras económicas, sociales y políticas merman, en muchos casos, esa capacidad de decisión y elección.

b) Intereses vocacionales

Los intereses vocacionales reflejan el grado en que los individuos prefieren ciertas opciones de carrera o actividades / comportamientos que pueden ser comunes para varias posiciones. Entonces, representan diferencias individuales significativas que reflejan preferencias para ciertos comportamientos y entornos relacionados con el trabajo (Schermer, 2016).

c) Personalidad

La personalidad, desde el enfoque de la psicología vocacional, es considerada un elemento intrínseco que involucra la totalidad de hábitos, intereses, aptitudes e ideales que una determinada persona posee, condicionadas por su historia de vida. Por lo cual, determina la conducta humana por medio de la toma de decisiones del individuo, porque permea la realidad en forma de simbiosis entre el Yo y el ambiente, de acuerdo con Bulgarelli-Bolaños et al. (2016). Por lo tanto, estaría altamente relacionada con la elección vocacional, debido a que esta se trata de una proyección de la personalidad. Esto debido a que se fraccionaría en una serie de personalidades que pueden verse enlazadas con las diferentes ocupaciones, donde la congruencia cumple un factor clave entre la persona y la elección vocacional (Bulgarelli-Bolaños et al. 2016).

d. Toma de decisiones

En la toma de decisiones confluyen múltiples factores que pueden incluir: información sobre sí mismo, información académica, información socio laboral para entrar en la fase de reflexión, donde además de la información disponible entran en juego la consideración de otras variables como el historial académico, la situación socio familiar, la motivación personal, el contexto geográfico, etc., de acuerdo con Alvarez y Bisquerra (2012).

Los procesos de toma de decisiones son caracterizados como “un proceso continuo y secuencias que requiere una constante revisión en función de las nuevas informaciones que el sujeto va adquiriendo en su proceso de desarrollo de carrera y conduce a dos situaciones: 1. Reafirmar la decisión tomada; 2. Posibilidad de cambiar de opinión”, (Alvarez y Bisquerra, 2012; p.19).

e. Desarrollo de carrera

Las teorías de la carrera o de desarrollo de carrera surgen en la asistencia a individuos en la toma de decisiones sobre sus secuencias ocupacionales o carrera. Esto, sobre la base de que el autoconocimiento en combinación con conocimiento sobre el mundo del trabajo resultaría en una coherente decisión sobre la carrera desde una perspectiva amplia.

De acuerdo con Bisquerra (1996), el desarrollo de la carrera incluye la vida total, no sólo la ocupacional. La persona debe ser considerada como un todo. Por tanto, de acuerdo con esta concepción el desarrollo de la carrera y el desarrollo personal son convergentes.

El componente del tema del ciclo de vida en la teoría de la construcción de carreras se basa en la obra de Super, enfocada en la importancia del autoconcepto. Específicamente respecto de que, al expresar las preferencias profesionales, los individuos pondrían en la terminología ocupacional sus ideas sobre el tipo de personas que son; que, al entrar en una ocupación, tratan de

poner en práctica un concepto de sí mismos; y que después de estabilizarse en una ocupación, buscan realizar su potencial y preservar la autoestima. Este postulado central conduce a la conceptualización de la elección ocupacional como la implementación de un autoconcepto, el trabajo como una manifestación de la individualidad, y el desarrollo vocacional como un proceso continuo para mejorar la correspondencia entre el ser y la persona situación.

En concordancia, se asume que tanto las competencias como las preferencias vocacionales y el autoconcepto cambian con el paso del tiempo y las experiencias de vida. Por lo que la adaptación y toma de decisiones se constituye como procesos continuos que hacen parte del desarrollo de carrera de las personas, entendiendo carrera como secuencias ocupaciones a lo largo de la vida.

La elección vocacional, además, sigue modelos generales que responden a la etapa donde está ubicado el sujeto. Los modelos están enfocados por factores psicológicos, físicos y sociales que interactúan y constituyen la vida del sujeto. A su vez, el proceso de desarrollo vocacional, desde esta perspectiva, es concebido desde tres procesos del desarrollo vital: el autoconocimiento, el conocimiento del medio y la toma de decisiones. Procesos que son analizados en consideración de factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en distinta medida.

Desde la perspectiva del desarrollo de carrera, cabe destacar como punto de partida sus tres componentes (Watts, et. Al. 1996):

1. Agente es el individuo que tiene una carrera (entendida como proyecto de vida del que el trabajo forma parte), por lo tanto, contiene las intenciones que de algún modo se reflejan en su actuar.
2. Medioambiente es el contexto en el cual la carrera se desarrolla. Desde las teorías económicas, este medioambiente es el mercado laboral o mundo del trabajo. Sobre la base de una perspectiva integrada, se recomienda el uso de la expresión mundo del trabajo de modo de considerar tanto el trabajo asalariado y el no asalariado. En el mundo del trabajo la literatura relacionada suele distinguir

una bidimensionalidad: a) dimensión vertical, relacionada con el estatus socioeconómico de las ocupaciones, y una b) dimensión horizontal, referida a los tipos de actividades ocupacionales.

3. Acción, refiere a lo que ocurre en la carrera en términos de lo que el agente hace, por tanto, se relaciona con sus decisiones.

Desde la aproximación evolutiva adoptada por esta investigación, se considera el trabajo complementario de Savickas (2005) en esta línea. Esto, a través de su teoría de la construcción de la carrera, por cuanto proporciona una manera de pensar acerca de cómo los individuos eligen y usan el trabajo. Esta teoría presenta un modelo para comprender, en primer lugar, el comportamiento vocacional, entendido como el comportamiento del sujeto enfrentado a la toma de decisiones frente a la elección de una profesión a lo largo del ciclo de vida (Olaz, 1997); y, en segundo lugar, los métodos y materiales que los orientadores profesionales utilizan para ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades vocacionales y mantener una vida laboral exitosa y satisfactoria. Siendo el primero de sus propósitos el que ha sido utilizado como prisma para el estudio de los casos abordados en esta investigación.

De acuerdo con los postulados de Savickas (2005), la teoría de la construcción de la carrera, entonces, se caracteriza por abordar de modo multidimensional la conducta vocacional. Desde la perspectiva de la psicología de las diferencias individuales, examina el contenido de los tipos de personalidad vocacional y lo que las diferentes personas prefieren hacer. Desde la perspectiva de psicología del desarrollo, examina el proceso de adaptación psicosocial y cómo las personas se enfrentan a tareas de desarrollo vocacional, transiciones ocupacionales y traumas en el trabajo. Desde la perspectiva de la psicología narrativa, examina la dinámica por la cual los temas de la vida imponer un significado a la conducta vocacional y por qué los individuos adaptan el trabajo a sus vidas de distintas maneras.

La teoría de la construcción de la carrera (en Savickas, 2005) sostiene que los individuos construyen sus carreras de acuerdo con el significado que le brindan a su conducta vocacional. Por lo tanto, la construcción de la carrera enfatiza los

procesos interpretativos e interpersonales a través de los cuales los individuos imponen sentido y dirección en su comportamiento vocacional.

f. Proyecto profesional

Se relaciona con la construcción del proyecto de desarrollo personal y profesional que los individuos generan, a partir de sus características personales y sus trayectorias educativas y socio laborales, si es que las tienen. Por lo tanto, se trata de elegir el itinerario formativo que quiere continuar (Alvarez y Bisquerra, 2012).

g. De la educación al mundo del trabajo

Resulta fundamental explicitar la interpretación que asumimos respecto de conceptos básicos relacionados estrechamente con este abordaje temático, todos ellos vinculados con el estudio del desarrollo de carrera, tales como: formación, estudios, profesión, ocupación y trabajo/empleo, tomados de Rodríguez et. al. (2009):

- la formación remite a un proceso y acción formativa orientada a desarrollar una serie de capacidades mediante procedimientos diversos de aprendizaje formal, no formal e informal. Por tanto, es un sistema de capacitación para el cumplimiento de una ocupación, empleos y puestos de trabajo;
- los estudios corresponden al conjunto de cursos, materias que un estudiante tiene que superar para poder obtener una titulación que lo capacite para el trabajo, por tanto, pueden ser considerados un subconjunto de la formación;
- profesión refiere al conjunto de conocimientos técnicos y competencias profesionales que capacitan a una persona para la realización de diferentes ocupaciones, tareas y puestos de trabajo. Estos conocimientos y competencias se adquieren a través de la formación y la experiencia profesional y se acreditan por una carrera o/título o una certificación;

- la ocupación es la actividad profesional que realiza una persona de manera cotidiana y que no necesariamente implica la abstención de remuneración por ella. Se trata de la forma que tiene de ocupar el tiempo laboral. Las ocupaciones que se desarrollan como trabajo cotidiano no necesariamente están relacionadas con la profesión que se ha realizado;
- la inserción laboral, proceso de transición desde la educación al empleo;
- y
- el trabajo/empleo se concibe como un conjunto de tareas que desarrolla una persona y por las que, normalmente, percibe una remuneración, aunque puede haber empleos no remunerados. Puesto de trabajo, a su vez, es la designación específica de un empleo en concreto.

2.4.2 Motivaciones

Dentro de las teorías de carrera, el aspecto motivacional es altamente relevante en la investigación. De hecho, existen en la literatura diversos enfoques cuyo tema principal es la importancia de la motivación en el desarrollo de conductas. Al respecto, Cano (2008, p.7) destaca los siguientes:

El enfoque conductual de la motivación, según el cual la motivación de los seres humanos es extrínseca. De acuerdo con esto el estudiante elegiría una carrera con la finalidad de obtener recompensas externas algunas de ellas: prestigio, empleo bien remunerado, entre otros. A su vez, se entendería que la motivación del trabajador serían el salario y estatus derivados de su situación ocupacional.

El enfoque social sugiere varias fuentes básicas de motivación: una de ellas consiste en pensamientos y proyecciones acerca de los posibles resultados de la conducta. Es decir, el ser humano imagina las consecuencias futuras basadas en propias experiencias, las consecuencias que se generan y las observaciones que hace de los demás.

El enfoque cognoscitivo de la motivación acentúa las fuentes intrínsecas de la motivación, como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de

aprender y un sentimiento de triunfo. Es decir, la motivación intrínseca es aquella motivación asociada a actividades que son en sí su propia recompensa.

Los enfoques humanísticos de la motivación destacan la libertad personal, la autodeterminación y el esfuerzo personal; esta teoría destaca la motivación intrínseca.

Adicionalmente, Cano (2008) destaca la importancia de los valores en la toma de decisiones de formación y estudios. Esto, porque considera que los valores ayudan a tomar decisiones congruentes con lo que se cree es correcto o incorrecto. “Al evaluar las carreras los alumnos les atribuyen valores intrínsecos o extrínsecos. Valores extrínsecos hacen referencia al pensamiento práctico, por ejemplo, elegir una profesión para la obtención de recompensas como prestigio, dinero, etc. Los valores intrínsecos hacen referencia a aquello que involucra directamente a los afectos, sentimientos, intelecto del individuo. Es aquello que tiene valor íntimo y particular para cada individuo. De esta forma la elección de carrera está sujeta a sus valores personales” (Cano, 2008, p. 7).

2.5 Investigación educativa como ámbito y campo ocupacional

Desde la perspectiva de ámbito educacional, observamos a la investigación universitaria como el marco referencial para situar el campo ocupacional de la investigación educativa en universidades, como derivación de un trabajo específico.

Desde la mirada de las universidades como empleadoras de los investigadores educativos, cabe destacar que en Chile las universidades están diferenciadas en categorías que tienen origen en la evolución histórica de su relación con el estado. Esta particularidad se relaciona con el hecho de que la primera universidad del país, la Universidad de Chile (1842), surge como una institución de propiedad estatal, fundada y financiada por el Estado. Durante 46 años fue la única universidad del país, hasta la fundación de la Universidad Católica de

Chile⁶ en 1888, una institución de origen confesional, de propiedad privada, pero derecho público reconocida por el Estado, y parcialmente financiada por él, desde 1923. Entonces, con la presencia de la Universidad Católica se instauraron las bases para la configuración de un sistema universitario dentro del cual los proveedores de propiedad estatal y privada coexistieron desde sus inicios. La implicancia de dicha situación se tradujo en que históricamente compartieron un fuerte carácter “público”, basado en una estrecha relación con el Estado que las financiaba total o parcialmente (Fernández, 2013, p.151).

Desde la incorporación de la tercera universidad del país, la Universidad de Concepción (1919), hasta la fundación de la Universidad del Norte (1956), se configuró lo que Brunner identifica como el “núcleo institucional básico” (2009a, pp. 156-157): un grupo de ocho universidades que se mantuvo por 25 años en condiciones de operación relativamente estables fundadas en que el Estado asumía la responsabilidad de financiar la educación superior, dando amplia autonomía a las universidades.

En ese contexto, surge el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), una agencia creada por ley en 1954 con el objetivo de que las universidades base del sistema asumieran un rol coordinador liderado por la Universidad de Chile. Desde entonces y hasta nuestros días, este Consejo lidera la coordinación del sistema, a pesar de que sus condiciones de operación, la relación de las universidades con el Estado y el panorama de la oferta se amplió drásticamente desde inicios de la década de 1980 (Bernasconi y Rojas, 2004).

Este consejo reúne 27 universidades públicas y privadas (a abril de 2018), denominadas comúnmente como “universidades tradicionales”, debido a las características mencionadas anteriormente. Además, este consejo es el encargado de decidir sobre el sistema de admisión a la educación superior a nivel nacional.

⁶ hoy Pontificia Universidad Católica de Chile.

De particular interés para esta investigación es el hecho de que en el CRUCH se concentra la mayoría de las universidades denominadas complejas, en referencia a que poseen una fuerte componente de investigación. Quedando fuera de este grupo solo un puñado de universidades privadas que realizan investigación, pero que resulta marginal en términos de cantidad de fondos, proyectos e investigadores contratados.

Dentro de las universidades del CRUCH se encuentran aquellas que representan la mayor proporción de investigación científica del país. Específicamente relevantes en ese sentido son la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, que en conjunto concentran el 50% de la investigación universitaria del país. Si sumamos a su vez a la Universidad de Concepción y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tendremos entre estas cuatro instituciones el 65% de los fondos de investigación y publicaciones del país (según las estadísticas de Conicyt).

Relacionado con el párrafo anterior, existen estudios como el de la Fundación Acción Educar (2016)⁷ que a partir de los datos públicos relevados desde Conicyt y el Ministerio de Educación establecen la relación positiva entre los fondos basales⁸ a los que acceden las universidades del CRUCH, la adjudicación de proyectos de investigación y la productividad académica medida en publicaciones científicas indexadas.

Como hemos dicho hasta el momento, en términos generales, el desempeño ocupacional en el ámbito de la investigación educativa se desarrolla en universidades. Lo que, en el caso chileno, se da principalmente en universidades que son parte del CRUCH, específicamente en las universidades más antiguas del sistema: Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁷ Financiamiento de la investigación universitaria en Chile. Acción Educar, Año 3, número 41, 29 de julio de 2016

⁸ Entendemos aquí como aportes basales el Aporte Fiscal Directo (AFD) -solo lo reciben las universidades del CRUCH y es de libre disposición-, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) – lo reciben todas las universidades según el puntaje de PSU obtenido por sus estudiantes y es de libre disposición -, los Fondos Basales por Desempeño (universidades privadas del CRUCH) y los Convenio Marco de las Universidades Estatales (universidades estatales).

La investigación educativa en Chile se desarrolla principalmente a través puestos de trabajo universitarios; más específicamente, puestos denominados “académicos”. Esta figura implica contratos de media o jornada completa con objetivos de docencia de pre y posgrado y actividades de investigación.

Para desempeñarse en esas posiciones, estos profesionales requieren contar con formación y estudios terciarios completos, así como también, de estudios de posgrado (magíster y/o doctorado). Por lo que constituye un ámbito ocupacional compuesto por sujetos altamente calificados.

Este tipo de cargo implica, entonces, que serán evaluados y promocionados según los resultados de su labor docente, además de cierta capacidad de producción de conocimiento científico traducida en indicadores, como, por ejemplo, calidad e impacto de publicaciones y fondos de investigación nacionales e internacionales adjudicados.

En concordancia, este tipo de campo ocupacional comprende el desarrollo de proyectos de investigación de corto y mediano plazo, de distintas fuentes de financiamiento y cuyos resultados impactan académicamente y en otros ámbitos, como las prácticas pedagógicas y las políticas públicas en temas educativos, y se lleva a cabo en unidades académicas diversas, aunque principalmente en las facultades de educación, puesto que se dedican, entre otros aspectos, a temas de carácter pedagógico, didáctico, formación de profesores, así como también enseñanza – aprendizaje de diferentes disciplinas y ciencias o fenómenos sociales o psicológicos relacionados a todos los procesos educativos.

En este escenario, una de sus características es que estas posiciones laborales son ocupadas por profesionales de variados orígenes disciplinares y profesiones.

A partir de las características generales que presenta el quehacer laboral de los investigadores educativos, en el presente estudio consideraremos **que se dedican a la investigación educativa** aquellas personas que poseen contrato vigente de al menos media jornada en una universidad perteneciente al CRUCH

y cuya contratación contiene dentro de sus funciones la realización de actividades de investigación y generación de conocimiento. Adicionalmente, estas personas deberán contar con líneas de investigación en educación en cualquiera de sus niveles y tanto formal como no formal.

Para ello se tuvo en cuenta a todas las investigadoras e investigadores que poseen esas líneas, y por lo tanto no solo se desempeñan en las Facultades o Escuelas de Educación de las universidades, sino que lo hacen en cualquiera de sus unidades académicas, dado que pueden generar conocimiento desde las diferentes disciplinas, pero impactando en educación.

III. OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivo general

Comprender el proceso de elección vocacional que ha llevado a profesionales de diversas formaciones y estudios a incorporarse a la educación como investigadores de este ámbito, en Chile.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar en el contexto nacional chileno quiénes investigan en educación en las universidades que forman parte del Consejo Nacional de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).
- Describir y analizar los procesos implicados en el comportamiento vocacional de profesionales de diversas carreras que realizan investigación educativa en una universidad del CRUCH.
- Identificar y analizar factores que los académicos perciben como influyentes en sus procesos de desarrollo de carrera.

3.3 Marco metodológico

A la luz de estos desafíos y de la naturaleza del fenómeno estudiado, el eje metodológico de esta investigación se configuró desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Restrepo-Ochoa, 2013) de aproximación constructivista (Charmaz, 2013). Por cuanto se centra en el fenómeno social estudiado para, a partir de sus características, emplear estrategias teóricas y metodológicas que permitan determinar aspectos relevantes para cada área de estudio a través de procesos inductivos, en la búsqueda de representaciones interpretativas de la realidad social para la generación de teoría. Esto, considerando la realidad como procesual y multiperspectiva. (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). De acuerdo con ello, este trabajo se basa en un sucesivo y cíclico proceso de adquisición de

conocimiento donde las preguntas de investigación han sido contestadas sólo cuando el curso de la investigación ha sido finalmente clarificado.

Entonces, como punto de partida se asumió la necesidad de generar datos y evidencia que permitieran:

- abordar empíricamente el fenómeno estudiado desde distintos niveles de análisis;
- identificar la realidad social en la cual éste se sitúa, de modo de contextualizarlo; y
- seleccionar las aproximaciones teóricas y metodológicas pertinentes que permitieran profundizar en él, en consideración con los componentes de sus características y entorno.

De acuerdo con ello, este trabajo se basó en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Quiénes y de qué profesiones son aquellos y aquellas que realizan investigación educativa en las universidades del CRUCH?
- ¿Qué motiva a profesionales de distintas profesiones y ámbitos disciplinares diferentes a la educación a dedicarse a la investigación educativa?
- ¿Cuáles y cómo son las trayectorias profesionales de algunos de estos investigadores e investigadoras?
- ¿Existen patrones comunes en las trayectorias profesionales estudiadas respecto de su profesión de origen y elección de ejercicio profesional? Si los hay, ¿cuáles son?
- ¿Qué factores podrían explicar estos patrones?

El proceso de recopilación de información consistió en la combinación entrevistas en profundidad, y revisión de fuentes bibliográficas primarias y secundarias, y contempló tres fases consecutivas:

1. Catastrar a los académicos y académicas que se dedican a la investigación educativa en Chile. Esto se llevó a cabo a través de revisión de fuentes secundarias y de todos los sitios web de las universidades que

conforman el CRUCH; esto incluye el relevamiento de todos los investigadores e investigadoras de todas las unidades académicas que tuvieran líneas de investigación ligadas a educación, de cada una de las universidades del universo de investigación definido.

Esta información se trianguló con la base de investigadores de Conicyt y otros sitios relacionados a los investigadores educativos en Chile, como por ejemplo la Red de Investigadores en Educación de Chile, RIECH. En este levantamiento se captaron los datos de contacto de estos académicos y académicas, la universidad para la que trabajan y unidad académica, línea de investigación, rango de edad, sexo, y título de sus estudios de pregrado. Posteriormente se categorizó este último criterio según las disciplinas y subdisciplinas de mayor a menor afinidad con la educación, aspecto que se detallará más abajo.

2. Caracterización del universo de académicos y académicas que se dedican a la investigación educativa en las universidades chilenas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, que comprenderán el análisis en profundidad de esta investigación.
3. Realización de entrevistas en profundidad a la muestra. Se seleccionaron a los y las entrevistadas según su universidad empleadora; para ello, y luego de obtener los resultados de la caracterización acerca de quiénes investigan en Chile, se seleccionaron como académicos a entrevistar a los que forman parte del plantel de la universidad del CRUCH que mayor cantidad de investigadores posee dentro de nuestro universo de estudio.

En la primera fase se propuso realizar un catastro, en términos generales, de quienes se dedican a la investigación educativa en universidades chilenas, con el propósito de establecer un criterio fundado para la delimitación del universo de investigación y de la muestra que, en la última fase de la recopilación de información, fue sometida a entrevistas en profundidad. Para ello se adoptó el siguiente entendimiento acerca de lo que esta investigación considera como investigadores educativos, a saber: aquellas personas que poseen contrato vigente de, al menos, media jornada en una universidad perteneciente al CRUCH

y, cuya contratación contiene, dentro de sus funciones la realización de actividades de investigación y generación de conocimiento; condición que será relevada a través de la existencia de líneas de investigación en educación y/o artículos científicos en esta área. Para ello, se entiende por líneas de investigación, que las y los investigadores posean proyectos de investigación activos y/o se encuentren realizando aportes y publicaciones en esta área.

La segunda fase consistió en la caracterización de los casos identificados. Esto se realizó por medio de la sistematización y de la recopilación de datos de la fase anterior. Para ello, resultó necesario construir una base de datos estructurada del universo de académicos y académicas que se dedican a la investigación educativa en las universidades del CRUCH.

Para construir dicha base de datos, se analizaron datos de fuente secundaria: se trató de información pública que figura en los sitios web de las universidades, del propio CRUCH y de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Los componentes de la base de datos incluyeron:

- universidad y facultad a la que pertenecen
- nombre y apellido
- rango de edad
- e-mail de contacto
- sexo
- título obtenido en los estudios de pregrado
- disciplina y subdisciplina según la OCDE para esos estudios de pregrado
- línea de investigación

A través de la sistematización de los datos de los investigadores educativos, se logró una caracterización de la conformación del universo de estudio por género, edad, estudios de pregrado. A su vez se clasificó a las y los investigadores de esta base de datos generada en tres grupos que permitieran distinguir entre aquellos investigadores educativos que presentaran formación de pregrado directamente relacionada con la investigación educativa, formación afín y formación no afín. Esta clasificación fue basada en la propuesta de disciplinas y

subdisciplinas de la OCDE⁹ y corresponden, en primer lugar, a las carreras de educación (núcleo básico o directamente relacionado); la segunda categoría, a las disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación (afín) y en tercer lugar las carreras no relacionadas (no afines) con educación. Esta clasificación se realizó dado que es la que utiliza Conicyt para definir las disciplinas de los proyectos que se postulan a sus fondos.

El primer grupo, de núcleo básico, entonces quedó compuesto por quienes poseen formación en carreras de: educación, licenciatura y docencia en todos los niveles y profesorados. Según la OCDE: disciplina ciencias sociales, subdisciplina ciencias de la educación.

El segundo grupo, el del grupo afín, comprende a los investigadores de subdisciplinas relacionadas con las ciencias de la educación, a saber: dentro de la disciplina Humanidades, subdisciplinas: Arte, Historia y Arqueología, Lenguaje y literatura, Filosofía, ética y religión; dentro de la disciplina Ciencias Sociales, subdisciplinas: Psicología, Sociología, Ciencias Políticas y Economía y negocios.

El tercer grupo, no afín, integró a investigadores provenientes de otras disciplinas alejadas del núcleo de educación, que según la clasificación OCDE, se trata de: Ciencias naturales, Ingeniería y tecnología, Medicina y ciencias de la salud y Ciencias agrícolas.

Derivado de los procesos previos, la tercera fase de recolección de información se configuró a través de entrevistas en profundidad a una muestra intencional, compuesta por académicos y académicas que se dedican a la investigación educativa en una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), específicamente, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ello, a través de un trabajo de campo no experimental, por cuanto observó el fenómeno estudiado sin intervenirlo; transeccional, porque recolectó datos de las entrevistas en un solo momento; y descriptivo, con el

⁹ <https://www.conicyt.cl/pai/files/2018/06/Disciplinas-OECD.pdf>

propósito de dar cuenta de las motivaciones de los investigadores educativos estudiados.

Para la realización de las entrevistas en profundidad se aplicó la técnica de entrevistas biográficas, desde la perspectiva de análisis de trayectorias profesionales. Es preciso entonces, hacer referencia a estos estudios: tomamos como base el trabajo de Muñiz Terra (2012) y seleccionaremos el siguiente enfoque: “Las trayectorias laborales son concebidas por Dombois (1998) como secuencias de experiencias laborales que se estructuran por el tiempo en dos dimensiones: la dimensión del tiempo biográfico que establece secuencias típicas según los ciclos de vida, y la dimensión del tiempo histórico que ofrece distintas limitaciones y oportunidades y que define espacios diferentes para trabajos y empleos de cohortes y generaciones distintas” (Dombois, 1998:173).

Asimismo, existirían instituciones y normas sociales que estructuran las secuencias laborales y guían las orientaciones y estrategias de los actores en formas típicas. Muñiz Terra (2012, p. 44) afirma “Con esto Dombois (1998) expresa su idea de que las trayectorias están permeadas por instituciones sociales tales como la educación, el servicio militar, las posibilidades de empleo, así como las particularidades del actor tales como su edad, su sexo, sus antecedentes laborales, etc.”

En cuanto al concepto de ruptura o bifurcación a partir del estudio de las trayectorias profesionales o laborales, seguiremos a Godard (1998), que plantea que estos estudios están centrados no sobre el individuo sino sobre los acontecimientos que construyen su existencia, partiendo así de la consideración de momentos de ruptura y reconstrucción de las trayectorias laborales considerando muy especialmente estos momentos. La bifurcación, entonces, no surge necesariamente del relato, sino que es puesta en escena por el investigador a propósito de su estudio.

Podremos mencionar, entonces, diferentes trabajos que utilizaron estas técnicas relacionadas con nuestro tema o universo de estudio: Cruz Castro et al. (2006), cuyo estudio evalúa el grado de movilidad dentro del campo de la educación

superior, incluyendo, incluso, la movilidad que existe a nivel internacional, poniendo de ejemplo el sistema español. El objeto de estudio de este catedrático en su investigación son precisamente las trayectorias de profesionales y académicos, así como también la de investigadores y profesores insertados en el sistema público de investigación y el impacto que sobre estas han tenido las políticas de formación de investigadores (Cruz Castro et al., 2006). Este estudio, al igual que muchos otros relacionados al tema de la educación superior, se realizó mediante encuesta postal a un tercio del universo académico profesional.

Por su parte, Jiménez-Vásquez (2011) analiza la movilidad a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales. Esta investigadora afirma que es la movilidad la que permite caracterizar las funciones y actividades que realizan los egresados en su ámbito laboral.

Desde el caso particular de los egresados de las maestrías de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Jiménez-Vásquez (2011) analiza los sesgos en la trayectoria profesional después de los estudios de posgrado. Los resultados obtenidos de su investigación permiten visualizar que, en este caso en particular, los estudios de posgrado han actuado como mecanismos de movilidad ascendente o vertical encaminando los trayectos de un número importante de egresados hacia puestos de mayor jerarquía en cualquiera de las tres maestrías, ya sea en administración, docencia u orientación.

Asimismo, si respaldamos esta tesis en los argumentos de Jiménez-Vásquez (2009^a), podremos argumentar que por medio de los estudios de trayectoria profesional, los que a diferencia de otros, permiten caracterizar las ocupaciones, funciones y puestos en la carrera profesional de los sujetos, lográndose profundizar en el análisis del desarrollo de la carrera profesional relacionado con la formación recibida en las instituciones de educación superior de un grupo o grupos de profesionistas que desempeñan actividades afines. En este mismo sentido, destaca que el contexto de análisis puede ser una institución, una empresa o el mercado de trabajo (Jiménez - Vásquez, 2009).

La reflexión sobre el tema de la trayectoria de académicos también es discutida por Susana Salord García (2001), quien en su artículo “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, indaga acerca de la diversidad resguardada en el nombramiento laboral del personal académico, característica que según ella destaca entre los estudios realizados al sobre dicho grupo. A su vez, Salord (2001) plantea la diversidad de las trayectorias académicas en términos de heterogeneidad, es decir, entendiendo al grupo ocupacional como el espacio de vinculación entre desiguales, diferentes y contrincantes. Además, en su artículo de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, Salord propone que la investigación acerca de los profesores e investigadores de la UNAM representaba ya una línea en construcción para finales de los ochenta, en ella optó por estudiar las diferencias existentes en las trayectorias de los académicos de carrera, indagando acerca del “ser social” del grupo ocupacional, vinculando entonces el proceso de constitución y reproducción al de movilidad social en el que emergen y se constituyen las llamadas clases medias urbanas.

Conjuntamente a los estudios señalados, existen artículos relacionados a este tema, tanto en Latinoamérica como Europa, que dan cuenta de las trayectorias académicas o profesionales de instituciones o carreras utilizando este recurso metodológico. Es así como reforzamos nuestra decisión de utilizar este tipo de herramienta para el estudio que realizamos sobre las motivaciones en investigadoras e investigadores educativos en Chile.

Entonces, para llevar a cabo este trabajo de campo se construyó una pauta de entrevista basada en los aspectos clave del comportamiento vocacional y del desarrollo de carrera identificados en la literatura de enfoque evolutivo (Super, D. E., Savickas y Super, C.M.), que entiende los procesos de elección vocacional y ocupacional como parte del proceso vital de las personas por lo que son influidos por diversos factores intrínsecos y extrínsecos.

Esta pauta incluyó los siguientes temas:

- Factores asociados a la elección de los estudios de pregrado
- Cambios y/o continuidades durante los estudios de pregrado

- Factores asociados a estudios de posgrado
- Caracterización de oportunidades y primeras experiencias laborales y profesionales
- Factores asociados a la elección del campo ocupacional como investigadores e investigadoras
- Factores, hitos y/o epifanías asociadas a la elección del campo ocupacional de investigación educativa.

Las y los entrevistados fueron contactados vía e-mail, invitándolos a participar de este estudio y concretando por este medio la cita para la realización de la entrevista, realizadas entre octubre y noviembre de 2018.

En cuanto a la selección de los participantes y en base a los objetivos de la investigación, se definió la inclusión de investigadores e investigadoras que cumplan con los siguientes criterios:

- Pertenezcan a la universidad del CRUCH que posee mayor cantidad de académicos que realizan investigación educativa.
- Posean estudios de pregrado en disciplinas distintas a educación.
- Pertenezcan a distintos rangos etarios
- Consideren paridad de género.

Los rangos etarios fueron definidos por su vinculación con las carreras académicas y el desarrollo de estas. Un primer rango, de menores de 40 años, considera a académicos y académicas que se encuentran partiendo su vida profesional como investigadores. El rango entre 40 y 60 años corresponde a académicos y académicas que están consolidando sus carreras, y el tercer rango etario, de más de 60 años donde las y los académicos se encuentran finalizando sus carreras académicas. Entonces, se entrevistaron académicos y académicas de los tres rangos etarios, respetando la mayor proporción del segundo de ellos en el universo total de investigadores en educación. Finalmente, un último criterio refiere a la necesidad de que el grupo sea diverso en términos de género, por lo

que se seleccionaron a las y los entrevistados teniendo en cuenta la paridad entre los sexos de estos. Siguiendo estos criterios, se efectuaron 9 entrevistas.

Como se indicó en los apartados de selección y caracterización de participantes, se seleccionaron las 9 entrevistadas y entrevistados entre los 23 académicos pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) en la categoría 3 de estudios de pregrado, esto es disciplinas no afines con la educación. Como se detalló también anteriormente, la UC es la universidad con mayor cantidad de investigadores con líneas en educación y a su vez es la que posee más académicas y académicos con profesiones fuera del núcleo básico de educación.

Se decidió seleccionar una muestra menor (9 entrevistados) a nuestro universo de 23 investigadores para poder mantener el anonimato de estos, dado que, con las características de sexo, edad y estudios de pregrado, podrían llegar a ser identificables en el caso de entrevistarlos a todos.

En relación con el análisis de la información de esta fase, las entrevistas fueron grabadas y transcritas y a partir de esos textos se realizó un análisis de contenido categorial para dar sentido a los datos relevados y vincularlos con las categorías que emanan de nuestro marco teórico. Como consecuencia, nuestros resultados vinculan permanentemente el enfoque seleccionado con la información obtenida a partir de las y los entrevistados.

Con el fin de facilitar el procesamiento de los datos y realizar el análisis, se utilizó el software Atlas Ti; lo que permitió segmentar los textos, categorizar y obtener los resultados.

Consideraciones metodológicas

Siguiendo lo propuesto por Hernández Carrera (2014), además de Bonilla-García y López-Suárez (2016), el plan de análisis se desarrolló desde los parámetros de la Teoría Fundamentada. En primer lugar, se realizó una lectura repetitiva de las transcripciones de las entrevistas, reconociendo los temas

centrales. Posteriormente, mediante un “ajuste”, entendido como la generación de conceptos desde los datos, y el “funcionamiento”, definido como la capacidad de los conceptos para explicar lo investigado, se identificaron los principales atributos, es decir, las cualidades o características de los datos que posteriormente serán comparadas, a partir de los aspectos que tienen en común (coincidencias), la distinción de las diferencias, y la determinación de si pertenecen a la misma clase de respuestas. Los datos que comparten las mismas características se agruparon en un mismo código.

En este contexto, a cada código se les asignó un rótulo o un nombre determinado y se clasificó los códigos según los tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.

Codificación abierta: Se generaron códigos a partir la pre-codificación, establecidos según la subjetividad inductiva de la investigadora, y los códigos in vivo, consideradas como las expresiones y literales de los participantes.

Codificación axial: Consistió en la búsqueda activa y sistemática de las relaciones (asociación, causa, propiedad, contradicción, pertenencia, igualdad) que guardan los códigos que derivaron en subcategorías y categorías. La categoría que tuvo mayor número de relaciones con las demás se llama categoría central.

Codificación selectiva: es la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos y que se concreta en la teorización. Se integró dichas relaciones dentro de un relato que contiene un conjunto de proposiciones o enunciados que expresan la relación entre dos o más categorías y sus propiedades.

Desde los códigos y las categorías identificadas debe efectuó un esquema que da cuenta de las relaciones y jerarquías entre estas unidades. Este paso se vincula a la codificación axial. Finalmente, se presentaron los resultados del análisis a partir de la descripción de los códigos y las categorías más relevantes, los que deben dar cuenta de reflexiones sobre los temas centrales del contenido. Este paso se vincula a la codificación selectiva.

Para aplicar los lineamientos de la Teoría Fundamentada como método de análisis se trabajó con el software ATLAS.ti 7.0.

IV. RESULTADOS

4.1 Investigadores educativos en universidades chilenas

A partir del entendimiento de la investigación educativa como un proceso que implica la aplicación del método científico a fenómenos y problemas educacionales, que se enmarca dentro de las ciencias de la educación como una disciplina diferenciada, y se caracteriza por su naturaleza interdisciplinar; y a quienes se dedican a ello como personas que poseen contrato vigente de, al menos, media jornada en una universidad perteneciente al CRUCH y, cuya contratación contiene, dentro de sus funciones la realización de actividades de investigación y generación de conocimiento, esta investigación observa que, en términos generales, este campo ocupacional representa, aproximadamente, un 7,75% de los y las investigadores en el país (según las estadísticas de Fondecyt – en reporte de la Fundación Acción Educar de junio 2016 - que estiman un total de 7633 investigadores): se trata de un universo de 592 profesionales, 55% de ellos, mujeres. También pudimos observar una alta concentración de las y los mismos en la capital del país (43,2%) y en un puñado de universidades.

A su vez, y como punto fundamental para el presente estudio, se identificó que un 22% de estos académicos y académicas poseen estudios de pregrado de disciplinas no afines a la educación, lo que ratifica la relevancia de nuestro tema de investigación, por el significativo volumen de ese grupo.

Continuaremos, entonces, detallando los resultados obtenidos a partir de la identificación de las y los investigadores que realizan investigación educativa en las universidades del CRUCH.

Tabla N°1: Composición del universo de investigadores educativos por universidad de pertenencia

Universidad	N° de investigadores	Porcentaje sobre el total
Pontificia Universidad Católica de Chile	97	16,39%
Universidad de Chile	82	13,85%
Universidad de Concepción	50	8,45%
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	49	8,28%
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	32	5,41%
Universidad de Santiago de Chile	32	5,41%
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	31	5,24%
Universidad Católica de la Santísima Concepción	31	5,24%
Universidad del Bío-Bío	27	4,56%
Universidad de Los Lagos	22	3,72%
Universidad Austral de Chile	20	3,38%
Universidad Católica del Maule	15	2,53%
Universidad Católica de Temuco	14	2,36%
Universidad de La Frontera	11	1,86%
Universidad de Tarapacá	11	1,86%
Universidad de Antofagasta	9	1,52%
Universidad de La Serena	9	1,52%
Universidad de Atacama	9	1,52%
Universidad de O Higgins	9	1,52%
Universidad Católica del Norte	7	1,18%
Universidad de Magallanes	7	1,18%
Universidad de Talca	7	1,18%
Universidad de Valparaíso	4	0,68%
Universidad Arturo Prat	3	0,51%

Universidad Técnica Federico Santa María	2	0,34%
Universidad Tecnológica Metropolitana	2	0,34%
Universidad de Aysén	0	0,00%
TOTAL	592	100,00%

Como podemos apreciar las 6 primeras universidades de la lista concentran el 57,79% de las y los investigadores del universo observado. De las mismas, solo dos de ellas se encuentran fuera de Santiago; la Universidad de Concepción, al sur del país y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la zona central de Chile. Por lo que esta concentración no solo implica un conjunto pequeño de instituciones sino la centralización geográfica de la investigación educativa.

En cuanto a los rangos etarios definidos anteriormente y el sexo de las y los investigadores, los resultados fueron los siguientes:

Tabla N°2: investigadores e investigadoras educativas distribuidos por rangos de edad

Rango etario	N° de investigadores	Porcentaje sobre el total
menos de 40 años	78	13%
40-60 años	453	77%
más de 60 años	61	10%
TOTAL	592	100%

Como esperábamos, el mayor porcentaje de investigadores e investigadoras tienen entre 40 y 60 años, etapa donde se consolida la elección de campo ocupacional y su desarrollo.

Tabla N°3: investigadores e investigadoras educativas distribuidos por sexo

Sexo	N° de investigadores	Porcentaje sobre el total
Femenino	326	55%
Masculino	266	45%
TOTAL	592	100%

En cuanto a los resultados de nuestra clasificación de estudios de pregrado de nuestro universo según disciplinas y subdisciplinas de la OCDE, encontramos que:

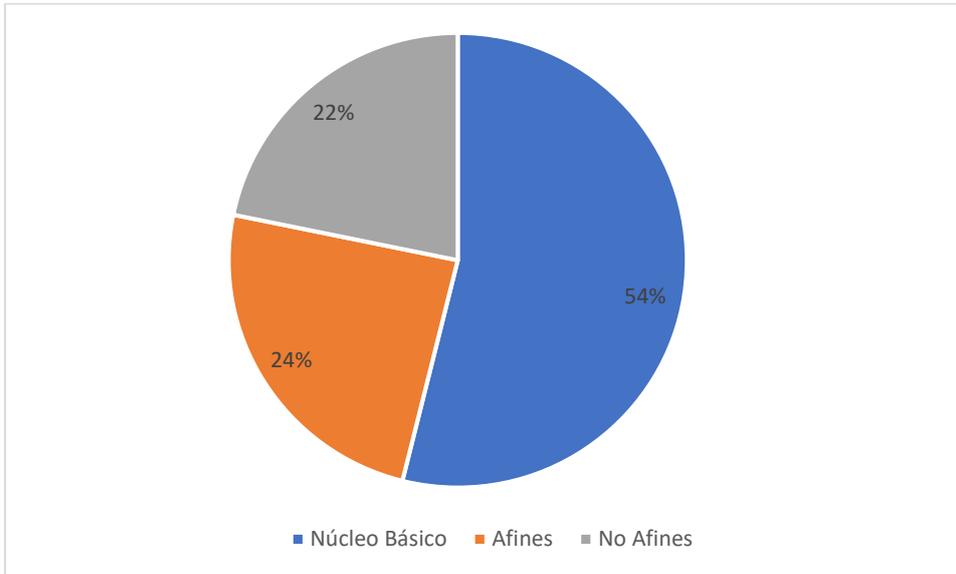
Tabla N°4: Estudios de pregrado de quienes realizan investigación educativa, por criterio de afinidad con el campo

Afinidad a la educación por subdisciplina	N° de investigadores	Porcentaje sobre el total
1: Núcleo Básico (Cs. De la educación)	319	54%
2: subdisciplinas afines	144	24%
3: subdisciplinas no afines	129	22%
TOTAL	592	100%

Si bien más de la mitad de los y las investigadoras poseen estudios de pregrado pertenecientes a las ciencias de la educación, un importante número de ellos y ellas no, de los cuales un 22% ha estudiado disciplinas no afines con la educación.

En cuanto a los títulos de pregrado obtenidos por estos investigadores, encontramos en nuestro universo un total de 79 profesiones distintas, de las cuales pertenecen al núcleo básico de ciencias de la educación 28 de ellas; otras 14 resultan ser de subdisciplinas afines y por último 37 profesiones son no afines con la educación.

Gráfico N° 1: Estudios de pregrado de quienes realizan investigación educativa, por criterio de afinidad con el campo (grafico de la Tabla N°4)



Otro dato interesante para rescatar en este sentido es que la profesión más numerosa en esta caracterización es la de psicólogo o psicóloga, 74 académicas y académicos poseen este título, le siguen los profesores de matemáticas con 41, y las profesoras de educación básica y de educación diferencial, con 32 profesionales cada una.

Dentro del grupo no afín, las profesiones más numerosas son: ingeniería civil industrial e ingeniería civil matemática con 10 profesionales cada una. Como macro profesión (dado que existen diversidad de títulos) la “ingeniería” es la más numerosa, con un total de 40 académicos.

Antes de pasar al subconjunto que se seleccionó para elegir a las entrevistadas y entrevistados mencionaremos los resultados encontrados en cuanto a las líneas de investigación trabajadas por los y las investigadoras educativas de las universidades del CRUCH.

Entre los 592 académicos encontramos 194 líneas de investigación específicas; para dar cuenta de las temáticas hemos decidido agruparlas en macro líneas. Aquí mencionaremos las más numerosas en términos de cantidad de académicos y académicas involucradas:

Tabla N°5: investigadores e investigadoras educativas agrupados por sus líneas de investigación

Macro líneas de investigación	Cant. de investigadores
didáctica y enseñanza de las diferentes disciplinas	91
inclusión, integración, diversidad, interculturalidad	66
formación docente	59
educación superior	57
tics en educación	57
educación preescolar	36
alfabetización, lenguaje, comprensión lectora	20
evaluación educativa	16
curriculum	13
economía de la educación	10
políticas educativas	10
gestión educativa	7
Resto de las líneas de investigación (86 líneas)	150

El 55,7% de las y los investigadores se concentran en las primeras 5 macro líneas, siendo las más numerosas las líneas de didáctica y de temáticas relacionadas con la inclusión, integración e interculturalidad. Cabe aclarar que, si bien las líneas de educación superior o educación preescolar se encuentran mencionadas, estas reúnen todos los estudios que se realizan para estos niveles educativos, pero en el caso de la educación escolar, ellos se encuentran desagregados por temáticas, pues corresponden al resto de las líneas de investigación encontradas.

Como se indicó en los apartados de selección y caracterización de participantes, se seleccionaron las entrevistadas y entrevistados entre los 23 académicos pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) para la categoría tres de estudios de pregrado que corresponde a subdisciplinas no

afines con la educación (de un total de 97 investigadores educativos en esta universidad).

La UC es la universidad con mayor cantidad de investigadores con líneas en educación y a su vez es la que posee más académicas y académicos con profesiones fuera del núcleo básico de educación.

Tabla N°6: Estudios de pregrado de quienes realizan investigación educativa en la UC, por criterio de afinidad con el campo

Afinidad a la educación por subdisciplina (1: núcleo básico, 2: afín, 3: no afín)	N° de investigadores	Porcentaje sobre el total
1: ciencias de la educación	25	26%
2: subdisciplinas afines	49	51%
3: subdisciplinas no afines	23	24%
TOTAL	97	100%

Como vemos, los porcentajes de participación de las categorías 2 y 3 para el caso puntual de esta universidad son mayores a los porcentajes sobre el total del universo, por lo que resulta aún más interesante para nosotros conocer las motivaciones de este amplio número de profesionales con estudios no afines a la educación.

En cuanto a los títulos de pregrado obtenidos por las y los investigadores de la UC, encontramos en nuestro universo un total de 35 profesiones distintas, de las cuales pertenecen al núcleo básico de ciencias de la educación 11 de ellas; otras 8 resultan ser de subdisciplinas afines y por último 16 profesiones son no afines con la educación.

Para esta universidad se mantiene la profesión más numerosa como la de psicólogo o psicóloga con 20 académicas que poseen este título, le siguen los sociólogos con 13, y luego las profesoras con 8 profesionales.

Dentro del grupo no afín, la profesión más numerosa es diseño, con 3 profesionales y como macro profesiones (dado que existen diversidad de títulos) la “ingeniería” con 6 investigadores y el diseño con 5 (diseño, diseño industrial y diseño gráfico).

Para concluir con esta primera fase del estudio podemos resumir la misma afirmando que las universidades del CRUCH cuentan con 592 investigadores e investigadoras educativas, de las cuales un 22% posee estudios de pregrado en disciplinas no afines a las ciencias de la educación. Estas académicas y académicos se encuentran centralizados en unas pocas instituciones y además concentrados geográficamente.

La universidad que más investigadores educativos posee es la Pontificia Universidad Católica de Chile, UC, con 97 académicas y académicos, y en este caso particular un 24% cuenta con estudios de pregrado no afines a la educación. De este último grupo se seleccionaron a las nueve entrevistadas y entrevistados para continuar con nuestra investigación.

Caracterización de entrevistados

Investigador/a	Rango etario	Sexo	Título de pregrado
Investigadora 1	Menor de 40 años	Femenino	Diseñadora
Investigador 2	Menor de 40 años	Masculino	Diseñador
Investigadora 3	Entre 40 y 60 años	Femenino	Estadística
Investigador 4	Entre 40 y 60 años	Masculino	Físico
Investigadora 5	Entre 40 y 60 años	Femenino	Diseñadora gráfica
Investigadora 6	Entre 40 y 60 años	Femenino	Actriz
Investigador 7	Entre 40 y 60 años	Masculino	Diseñador
Investigadora 8	Mayor de 60 años	Femenino	Bioquímica
Investigador 9	Mayor de 60 años	Masculino	Antropólogo

4.2 El camino hacia la investigación educativa

Para su mejor desarrollo, dividiremos los resultados obtenidos a partir de nuestras entrevistas en los siguientes dos apartados: 4.2 El camino hacia la investigación educativa y 4.3 Proceso y término de elección vocacional en investigación educativa.

En el primero de ellos describiremos y analizaremos los procesos implicados en el comportamiento vocacional de las y los profesionales entrevistados, que les permitieron llegar a su campo ocupacional actual, la investigación educativa.

En el 4.3, nos concentraremos en identificar y analizar los factores que estos académicos perciben como influyentes en sus procesos de desarrollo de carrera.

Para ello utilizaremos el siguiente esquema de organización de los resultados:

4.2 El camino hacia la investigación educativa	4.2.1 Elección de estudios de pregrado		
	4.2.2 Acercamientos a la educación	4.2.2.1 Ayudantías y docencia	
		4.2.2.2 Ejercicio temprano de la profesión	
	4.2.3 Postgrados y/o postítulos		
	4.2.4 Ejercicio profesional	4.2.4.1 Trayectorias ocupacionales	
		4.2.4.2 otros proyectos y oportunidades	
	4.2.5 Toma de decisiones en términos vocacionales	4.2.5.1 Vocación postergada	
		4.2.5.1 Vocación descubierta	
		4.2.5.2 Vocación e ímpetu social	
	4.2.6 La investigación educativa como epifanía		

4.3 Proceso y término de elección vocacional en investigación educativa	4.3.1 Desarrollo de carrera	4.3.1.1 Agente	
		4.3.1.2 Medioambiente	
		4.3.1.3 Acción	
	4.3.2 Motivaciones	4.3.2.1 Motivaciones de carácter externo	4.3.2.1.1 Validación y reconocimiento del ejercicio profesional por parte de terceros
			4.3.2.1.2 Apoyo y soporte familiar
		4.3.2.2 Motivaciones de carácter interno	4.3.2.2.1 Conciencia de sí como investigador educativo
			4.3.2.2.2 Devolución, contribución, compromiso social
			4.3.2.2.3 Transformación
			4.3.2.2.4 Trascendencia
			4.3.2.2.5 Realización

4.2.1 Elección de estudios de pregrado

Para poder conocer cómo se desarrolló el comportamiento vocacional y llevó a cabo el proceso de elección vocacional de las y los investigadores educativos que fueron entrevistados para este estudio, se les solicitó que pudieran recordar sus 17 años y que pudieran describir cómo decidieron sus estudios universitarios, cuáles eran sus intereses, cómo fue el apoyo familiar en este momento, si estudiaron más de un programa, cómo fue su etapa universitaria, entre otras preguntas que permitirán contextualizar el camino recorrido para su comportamiento vocacional y posterior desarrollo de carrera.

Cabe destacar que a todas y todos se les preguntó si en algún momento dudaron en continuar sus estudios: ninguno de ellos lo hizo. En la mayoría de los casos tenían hermanos y hermanas mayores que ya estudiaban en la universidad y en

otros provenían de familias con madres y padres profesionales. Veían como un paso natural y lógico continuar su formación universitaria.

En aquellos casos puntuales donde los adultos no eran profesionales existía el mandato de continuar los estudios con el objetivo de lograr ascenso social a través de estos.

Casi todas las entrevistadas y entrevistados y sus familias pertenecen según su clase socioeconómica a la clase media alta chilena.

El egreso de la educación secundaria es el momento crucial donde los entrevistados decidieron qué programa estudios de pregrado estudiarían en la universidad. Según sus motivaciones sociales, emocionales y académicas, se pueden reconocer dos tendencias con relación a la continuidad de su formación profesional.

De nuestros nueve entrevistados, 4 de ellos cambiaron de estudios durante su pregrado. Por ello, distinguiremos entre aquellos que se matricularon en los programas de las áreas del conocimiento que siempre fueron de su interés durante su niñez y adolescencia (5 entrevistadas y entrevistados), y aquellas y aquellos que, por diversos motivos, que mencionaremos a continuación, terminaron completando estudios distintos de los de su primera elección.

Entre los que completaron sus estudios de primera elección han primado al momento de esta selección sus intereses personales y afinidades académicas, a la vez que contaron con el apoyo de su entorno y familia para tomar esta decisión.

“Yo creo que siempre fui científico, yo creo que me marcó mi generación, estaba el programa de Jacques Cousteau, no sé cómo se llamaba, y además lo espacial, astronautas, NASA. Siempre quise ser investigador, científico, siempre inquisitivo, además soy muy creativo siempre inventando preguntas, siempre tratando de responderlas. Eso siempre me hizo... siempre ciencia, me hizo hacer ciencia, yo era muy buen estudiante de matemáticas, de física, de hecho cuando

di la PSU¹⁰, de hecho fui puntaje nacional en matemáticas y en física por lo tanto yo creo que no tenía otra opción o sea básicamente, a mí me gusta escribir y leer mucho, pero ahí no tenía tanto... me costaba expresarme” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“En términos vocacionales, nunca pude dudarlo mucho, porque yo supe desde muy pequeña, ¡pequeña!... Si, pequeña, a los tres años o no sé, desde que me acuerdo, que tenía que ver con la actuación, eso sí lo tenía clarísimo.” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

Algunos de los entrevistados señalaron que, a pesar de sus dudas iniciales y confusiones vocacionales, se mantuvieron en la primera elección de pregrado. No obstante, también hubo casos en que las dudas y otros factores incidieron en el cambio de programa de estudio.

De quienes dejaron el programa académico seleccionado inicialmente, algunos de los consultados optaron por cambiar de plan de estudios por decisión personal, existiendo una mayor concordancia con sus intereses o habilidades, y también por la influencia de otras personas.

“Cuando yo entré a estudiar la primera carrera¹¹, no fue diseño la primera, había tres universidades que la daban, una cosa así. Entonces, había que tener mejor puntaje, era más difícil o porque no estaban las universidades privadas que te ofrecieran una alternativa también buena. [...]. Di la Prueba de Aptitud, se llamaba en esa época, no es la PSU, y estuve... entre, un poco confundido a Ingeniera Naval a la Austral, porque era lo más cercano a construir... aviones. Pero es como si, quisieras estudiar Arquitectura y entras a Construcción Civil, entonces no tiene nada que ver con diseñar, estuve nada y me devolví. Además,

¹⁰ Prueba de selección universitaria (PSU): es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. (<https://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>)

¹¹ Es necesario precisar que, en el uso del lenguaje en Chile, se usa la expresión “carrera” para referir a los programas de estudio de pregrado. En esta investigación hacemos uso del constructo carrera desde la perspectiva de las teorías de carrera, es por eso que sólo en el caso de las citas textuales se observa a lo largo de la tesis, que los entrevistados hablan de carrera con otro significado.

yo estaba chico, era lejos, en Valdivia... me devolví, esto no es lo mío, era el arte. [Duré] nada...meses, o sea aguanté, ¡no era lo mío!, era lejos, llovía mucho en Valdivia, bueno...Y era el arte... di la prueba de nuevo y entre a arte en la Católica, y esa fue mi primera carrera. [...] Y estando en arte, me hice amigo de unas niñas de diseño, vine a ver los ramos y de repente vi un brazo ortopédico... ¡Chuta, eso es lo que quiero estudiar yo!, pero tampoco puedo dejar esto, que también me gusta. Y como esta universidad a uno le da la gran oportunidad de tomar carreras paralelas por el precio de una, empiezo a estudiar una carrera paralela, entonces lo que hice, para que mi familia tampoco me retara, estudiar dos carreras paralelas, terminar una y después seguí con la otra, entonces, me titule de dos carreras. Termine dos carreras, “cachai”, pero claramente, mi vocación y mi área profesional fue el diseño” (Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

“No entro a medicina, entro a biología en la Católica, obsesión, estuve un año ahí y me fue bastante bien, pero mi dilema fue, que temprano me enteré de que era un muy complejo cambiarte de biología a medicina lo tomé como una forma de hacer un puente. Así que al año siguiente tomé bachillerato en ciencias porque tampoco me dio para medicina, [...] Y ahí comenzó toda una sucesión de eventos desafortunados, pero no creo que te nutran, terminé siendo echado al cierre del primer semestre no porque me fuera mal sino porque no fui a clases en todos los cursos excepto biología, [...] Bueno, después de eso me dediqué a viajar por Chile haciendo trabajos, cuidando parcelas, pintando cercas, estuve cosechando fruta y terminé trabajando en Papudo en el muelle pescando jibia y un gringo un día llega, una pareja de norteamericanos buscando erizos [...] Estábamos sentados en la avenida principal estaban todas las luces encendidas en la noche, en invierno y no hay nadie en el lugar y le dije a estos gringos y dije “qué pena que estén perdiendo energía así” como estamos en temporada baja debe haber un encendido y un apagado y este gringo dice “deberías estudiar diseño” y le dije “no me gusta el diseño” y me dice “no sabes lo que es ser diseñador. Los diseñadores ven cosas malas en todas partes, pero tienen ideas. Reclaman por todo, pero los diseñadores tienen ideas”, eso cambió mi percepción por eso entré a estudiar diseño porque un gringo logró explicarme en

una frase que diseñador no significaba elite, superficialidad, moda” (Investigador 2 de sexo masculino, diseñador, rango etario menor de 40 años).

De los entrevistados que se cambiaron de estudios durante el pregrado, no todos lo hicieron por sus convicciones personales. Existe un caso en donde el cambio de carrera no dependió de la propia consultada, sino de una decisión académica adoptada desde el programa de estudios donde originalmente estaba matriculada.

“Yo me enamoré de la arquitectura, estoy hablando 13 años, entonces toda mi enseñanza media yo me preparé para estudiar arquitectura en la Católica de Valparaíso ahí era donde quería estudiar. [...] Llegó fin de año, dieron las menciones y me dieron la mención de diseño gráfico y el mundo se me vino abajo. Creo que llegué una semana despotricando con mis profesores, que qué se creían que podían definir mi destino, yo iba a ser arquitecto de una manera u otra. [...] se me ocurrió quedarme en el primer taller en la primera clase en el taller de diseño y ya. Voy a ver de qué se trata, porque creo que pusieron el tono perfecto, me explotó la cabeza cuando lo escuché hablar [...]. Entonces siempre me importó tanto lo visual mantener mis cosas ordenadas y yo dije “a lo mejor tienen razón estos profes y yo no me he abierto esa posibilidad”” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

En las citas seleccionadas se reconocen dos directrices: algunos siguieron la primera opción de estudios de pregrado, mientras que otros se cambiaron de programa durante ese periodo. No obstante, todos los entrevistados se formaron en disciplinas profesionales distintas a la educación. Aunque en algunos casos sí hubo algún interés en estudiar pedagogía, finalmente optaron por otras áreas del conocimiento.

Antes de pasar a nuestro siguiente apartado consideramos importante manifestar aquellos obstáculos que se presentaron en la continuidad de los estudios, sobre todo, dado por dos razones: la falta de asesoría vocacional o conocimiento sobre el estudio de ciertas disciplinas y profesiones y la ruptura institucional provocada por el Golpe de Estado en Chile en el año 1973.

Respecto de las asesorías vocacionales, en nuestros casos de estudio, pudimos observar que aquellas y aquellos que se recibieron de diseñadores, no conocían *a priori* de qué se trataba esta profesión. Lo que implicó en casi todos los casos, pasar por otras carreras antes de elegir el diseño y en el único caso donde se dio la elección de esta en primera instancia fue por haber realizado una visita a la universidad y haber dejado de lado la posición familiar dado que no se trataba de una carrera tradicional.

“Pero en esa época, no había nada de diseño, pero había una revista que se llamaba Mampato, que uno de los directores de esa revista Mampato, fue un profesor de esta escuela, ... Era profesor de acá, y cuando fue director de esa revista, debo haber tenido diez años, hizo un concurso de un auto, a no combustión y él empezó hablar de diseño en esa revista, y “chuta” algo... algo de diseño, pero no había mucho más, era lo que había en esa época. Y entre a estudiar arte a la “Católica” y estando acá en arte, como en tercer año...” (Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

Por otra parte, y en cuanto a los hechos políticos sucedidos a partir de 1973, con la imposición de la dictadura militar de Augusto Pinochet, muchos programas de pregrado fueron cerrados y eso implicó en dos de nuestros entrevistados, la interrupción temporal de sus estudios, lo que a su vez implicó su desempeño en el ámbito educativo.

“Entonces como que fue bien interesante, ingresé de la universidad el '71 entonces me tocó el golpe militar el '73. Entonces cuando ya estaba tomándole gusto a la carrera fue interrumpida por el golpe, como seis meses entonces la retomé después al año siguiente y entremedio trabajé como profesor de ciencias sociales en un colegio. Como no tenía clases en la universidad y como estudiaba una carrera que era de ciencias sociales, a través de un cura que era de un amigo me dijo “bueno, por qué no vienes hacer clases acá mientras la universidad está cerrada” y ahí me metí en educación.” (Investigador 9 de sexo masculino, antropólogo, rango etario más de 60 años).

De esta forma, todos los consultados comenzaron a aproximarse a temáticas educativas al término de sus estudios, desde la realización de ayudantías y docencia universitaria, desde sus primeros trabajos, o desde la participación en proyectos.

4.2.2 Acercamientos a la educación

4.2.2.1 Ayudantías y docencia

Tanto la decisión de estudiar un postgrado como la vinculación temprana a la educación se produjo cuando algunos de los entrevistados realizaron ayudantías mientras estudiaban o cuando terminaron su carrera profesional, siendo este rol clave para el camino que siguieron; posteriormente ejercieron la docencia universitaria, aplicando competencias y habilidades que aprendieron en su profesión.

“En general y siempre trabajando en investigación, me acuerdo de que empecé a trabajar en investigación y fui ayudante de mecánica en primer año. En dos años mis profesores me cacharon en segundo semestre y me dijo “usted trabaja en vivo” y fui ayudante de un curso de los mechones¹², les ayudé y después seguí haciendo clases, no sí, bien, era bien cómodo” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“[En segundo año] conocí a C. está muerto tú lo conoces de apellido, C. era profesor de arquitectura y era un ser detestable en todas las facetas de un ser humano [...], pero el tipo era muy inteligente y a él lo tuve en segundo año, tomé su APR que era un curso sobre simulación digital dictado para arquitectos [...] y cuando él preguntó quién de ustedes sabe modelar, levanté mi mano, “qué modela”, “mira, sé modelar en esto, en esto” y me dijo “ya, tú eres mi ayudante” “no poh, si estoy inscrito en el curso” “es que nadie más sabe modelar así que vente para acá”. Entonces ahí frente a mis compañeros de arquitectura me dijo

¹² Mechones: denominación coloquial utilizado para denominar a las alumnas y alumnos nuevos o ingresantes a la universidad.

“cuál es tu nombre” y me dijo “con ese nombre no vai a poder ser arquitecto” y yo le dije “por suerte, porque soy diseñador, que lata diseñar casas toda tu vida” se rio, hizo una mueca y dijo “perfecto, toma asiento”. El tipo en ese entrenamiento macabro que tuve con él de ser su ayudante hasta que se murió el 2005 – 2006. [...] en la vida útil, era un tipo re sensato, y muy chico me dijo “cuatro años para estudiar no logras que alguien se transforme en lo que uno espera que se transforme.” (Investigador 2 de sexo masculino, diseñador, rango etario menor de 40 años).

En los ejemplos aludidos y en otros que se mencionarán posteriormente, las ayudantías fueron una posibilidad que les permitió a varios de los entrevistados aproximarse a didácticas educativas aplicadas con sus pares académicos, siendo esta experiencia el puntapié para la futura dedicación a la enseñanza y a la investigación educativa, en las cuales se evidenciará que la valoración hacia lo educativo se forjó desde la práctica temprana.

4.2.2.2 Ejercicio temprano de la profesión

También, la incipiente aproximación a la educación se vincula con la ocupación temprana en la carrera estudiada desde los primeros trabajos. Ya sea en paralelo a las ayudantías u ocupando un cargo determinado, en algunos de los casos analizados el interés en temáticas educativas se manifiesta desde el ejercicio profesional.

“Me fue bastante bien acá en diseño, porque venía con toda la experiencia de la otra carrera y fui profesor de unos compañeros míos, incluso. O sea, me fue súper bien, entré a trabajar inmediatamente, empecé como ayudante estando como en tercer año, empecé a ser ayudante... y después empecé a ser profesor inmediatamente, la universidad me abrió las puertas como profesor acá y empecé a trabajar inmediatamente acá. Y trabajando acá, entonces no tuve esta especie de “huerfania””. (Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Hice mi práctica profesional en un centro de investigación latina que se llamaba [xxx]; aunque yo no trabajé directamente con proyecto ahí, sino que hice como un diagnóstico de la familia de sectores populares, y porque había otro proyecto, otro equipo que iba a trabajar con familias. Entonces visitamos con foco como más tipo sociocultural. Yo trabajé en eso, pero estuve en estrecha conexión con la otra gente que trabajaba en proyectos más educativos acerca de la familia y terminé mi práctica, hice mi tesis y después volví a trabajar como ayudante en el centro de investigación en el tema de educación y ahí ya trabajé en un proyecto educativo, de formación, donde mi tarea era una especie de investigación aplicada en trabajar en formación, pero al mismo tiempo hacer estudio evaluativo sobre aprendizaje, textos culturales que influyen en el aprendizaje, etc.”
(Investigador 9 de sexo masculino, antropólogo, rango etario más de 60 años).

La experiencia laboral en conjunto o aparte de la realización de ayudantías, han sido aludidos como los primeros acercamientos a la actividad educativa. En esta fase del proceso de elección vocacional no se expresa una reflexión ni posicionamiento sobre la importancia de la educación y su aporte como profesional de otra disciplina en esta área, ya que todavía se priorizaba el desarrollo de la profesión estudiada en el pregrado. Además, en solo algunos casos se presenta una inicial cercanía a la investigación. Pero estos antecedentes son mencionados por los entrevistados porque serán fundamentales en la futura elección, decisión y madurez de la carrera de investigador(a) educativa.

4.2.3 Postgrados y/o postítulos

En los ejemplos antes mencionados, los consultados se enfocaron en la aplicación de sus conocimientos profesionales desde la docencia o desde el trabajo. Pero, para algunos de los casos analizados, el camino seguido fue otro, porque comenzaron inmediatamente sus estudios de especialización al término del pregrado.

“Me di cuenta que tenía un instinto natural con la física, matemática; para mí era natural, hay gente que baila, yo, física y matemática. Así que me gustaba; se me

fue la carrera y no sé qué hacer, entonces los profesores me veían bueno y me propusieron que hiciera el magister. Empecé el magister, pero tenía tan avanzada la tesis del magister y quise postular a un doctorado, y justo se estaba abriendo el doctorado... había doctorado en Chile en la Facultad de Ciencias o sea era de la Universidad de Chile, y con ingeniería, y dos Departamentos de Física, de Ingeniería y Física, y este era combinado, y bien. Me dijeron “cámbiate, te reconocemos los cursos”, me gradué a los 28 de doctor. No tengo el magister, hice al tiro el doctorado” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Terminé la carrera de pregrado y “al tiro” me metí al doctorado... Me metí al doctorado acá, ahí empecé a vincularme con la Católica. Me metí al doctorado acá, porque el doctorado acá tenía biología celular y molecular, y me gustaba esa combinación. [...] Estaba haciendo la tesis de pregrado y me metí en el doctorado, porque tuve claro ahí qué, la manera de hacer investigación era meterse al doctorado. Así que no lo dudé, incluso entremedio me casé, me fui a hacer la tesis,” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

En los ejemplos aludidos, la prosecución de estudios se vincula con sus carreras de pregrado, y todavía no se expresa un acercamiento a la educación, tal como sí ocurrió en quienes realizaron ayudantía y/o comenzaron a trabajar al concluir sus estudios. Pero, en estos dos casos al término de sus postgrados comenzará una afinidad con la investigación educativa, por las trayectorias laborales que seguirán.

También, varios de los consultados mencionan que prosiguieron estudios de especialización después de una o más experiencias de trabajo, y dichos postgrados les permitieron profundizar en la investigación y en la educación. Estos casos serán analizados próximamente.

Después de concluir sus postgrados, algunos entrevistados se encaminaron hacia la investigación educativa desde la aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades aprendidas tanto en el pregrado como en los

estudios de especialización en nuevas áreas y temas, diferentes o profundizadas desde lo aprendido en el pregrado.

“Estuve muchos años como diez o doce años trabajando, en temas de educación de distintos puntos de vistas y yo paralelamente hacia clase en la Universidad de Chile en antropología en enseñanza de metodología y después de un tiempo ahí volví... empecé en la Universidad Católica [...]. Entonces tanto mi maestría como mi tesis doctorado, fueron también vinculados con temas de educación y quizás la maestría fue como más centrado en tema de formación con educación no formal que era en esa experiencia en México educación no formal con campesinos”. (Investigador 9 de sexo masculino, antropólogo, rango etario más de 60 años).

Los estudios de postgrados son mencionados por su relevancia en el proceso de elección de carrera, tal como se ha indicado en estos apartados. También serán aludidos como los fundamentos que justifican los recorridos laborales y académicos que posicionaron a los entrevistados en la investigación educativa, tal como se evidenciará luego.

4.2.4 Ejercicio profesional

Para varios de los consultados, el acercamiento a la educación se produjo por uno de los trabajos que obtuvieron dentro de sus áreas de formación.

“Me acuerdo que salió un llamado en el campus XX y dije ‘Oh XX, estuve ocho años ahí de paso y nunca más volví’ y no conocía a nadie, pero postulé así como postulé también a Concepción, perdón Osorno, Universidad de Los Lagos que pedía una diseñadora gráfica para hacer docencia y extrañamente pedían una diseñadora gráfica para diseño gráfico y trabajar en extensión y yo igual postulé, y dije, y fui a ambas entrevistas con tiempo de diferencia me llamaron” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

De manera fortuita o intencionada, fue gracias al ejercicio disciplinar donde algunos de los entrevistados pudieron integrarse en investigaciones y proyectos sobre temáticas educativas. También, pudieron vincular su experiencia profesional con la docencia.

4.2.4.1 Trayectorias ocupacionales

Siguiendo lo que expresan los entrevistados, la experiencia laboral también les permitió conocer, valorar y profundizar la investigación educativa.

“Ha sido una carrera difícil, he tenido suerte, me siento muy afortunada y feliz, pero “pucha” que he “pelado el ajo”, o sea, en términos de trabajo, responsabilidades, en momentos en los que tenía un grupo de laboratorio con diez a doce personas, estaba en la dirección de postgrado, hacia “ene” cosas, tenía a mi hija, o sea, mi vida familiar, me sentía súper demandada, estresada, pase momentos así; la desvalorización de las mujeres aquí, para qué decirte, ese es un tema,” [...] Entonces, tenía un grupo lleno de gente y ¡me encanta!, eso me lleno muchísimo, porque uno siente que tiene un impacto real; porque el impacto de las ciencias, ¡ya!, te citan, todo lo que tú quieres, pero, ¡Ya! ¡”so what”!, ¡no sé! (risas). Hay miles como tú, que van más rápido que tú, porque tienen más medios, están en otros países ¡qué sé yo!, y se dedican más; día, tarde, noche, fines de semana... En cambio, fijate qué, la tarea de formar científicos nuevos es una tarea de acompañar en un proceso que es muy bonito; toda la tesis de pregrado, la tesis de doctorado, los chicos entran de veintitrés, veinticuatro años y salen cómo de treinta de este proceso. Entonces, es una etapa muy bonita, porque se van definiendo muchas cosas y uno puede acompañarlos, ¡te fijas!” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

El caso mencionado es un buen ejemplo de lo explicado por gran parte de los entrevistados: el proceso de elección de la carrera investigativa en educación tiene altos y bajos respecto al trabajo práctico, puede ser estresante, además como es un campo disciplinar en desarrollo implica una gran dedicación. Pero las satisfacciones profesionales, académicas y sociales han permitido confirmar

que el trayecto seguido es el correcto, que a pesar de los inconvenientes existen momentos de realización y crecimiento personal.

4.2.4.2 Otros proyectos y oportunidades

Considerando lo indicado por algunos entrevistados, la inserción en temáticas educativas también se manifiesta por la participación en diferentes proyectos de investigación y de intervención que les permitieron conocer más de esta área y aplicar su experticia profesional.

“La casualidad que me aceptaron acá fue porque F. era físico, el decano no era de educación. Yo postulé a la USACH [Universidad de Santiago de Chile] y ahí no me llamaron y no por antecedentes, no me llamaron simplemente porque después descubrí eso que: tú no eres de educación, ¿no? Lo que pasa que también la carrera de física la terminé a los 35 años, o sea yo ya hice todo lo nuevo, innovador que podía haber hecho y de ahí era repetir y se iba hacer lo mismo. Pero como yo soy más inquieto, me carga repetir esas cosas. De hecho, eso también claro, me hace ser no tan focalizado, entro, aprendo muy rápido, me meto, pero hasta dónde llega ya chao, de repente veo que no hay salto de otro tema y así voy explorando.[...] Pero claro, como te digo gracias a eso estoy en la facultad de aquí porque también me he encontrado con lo que mencionaste “pero si usted no es de educación” “pero tengo un doctorado” ahora me dicen “usted no fue profesor” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

Mediante este ejemplo citado, se demuestra que después de un largo recorrido profesional y académico los entrevistados ya están considerando a la investigación educativa como parte de su proyecto de vida desde sus primeros estudios y trabajos dentro de este campo disciplinar.

No obstante, como se verá en los siguientes apartados, la participación en más de un proyecto y oportunidades será lo que les permitirá autodenominarse investigadores educativos.

4.2.5. Toma de decisiones en términos vocacionales

Según lo señalado por los consultados, para trabajar en estudios con perfil en educación no solo son necesarias la experiencia profesional y docente, también es fundamental el reconocimiento de las aptitudes y disposiciones personales que sean vinculantes a esta rama de la investigación. Estos procesos se fueron dando de forma paralela a los anteriormente descritos, para complementar y completar el camino de desarrollo de carrera realizado por nuestros entrevistados.

4.2.5.1 Vocación postergada

Para algunos de los consultados, la investigación educativa fue una valiosa oportunidad para realizar una vocación pedagógica prorrogada desde el momento que eligieron su carrera profesional.

“Sentí que se cerró, y esto tiene que ver con la pregunta quizás, que viene también, que tú me haces... se cerró un ciclo de este sueño, de hiciera ver desde chico, y lo otro también mi afición de la ingeniería, porque tengo cierta afinidad con la ingeniería, entonces como que se completó. Porque el magister mío, era muy cercano a la ingeniería, y de ahí también como que esta... como este pensamiento multisistémico o multidisciplinar, viene desde chico también. Entonces poder entrar a áreas, encontrar áreas como la Educación, no... para mí no fue problema, no fue barrera y además que yo todavía conservo el papel, que me hicieron escribir cuando estaba en Octavo básico, que yo quería ser profesor de arte, me gustaba... por eso también termine siendo... enseñando acá, acá uno es profesor sin haber estudiado educación. Entonces, investigar educación o temas de educación, siento que están bien vinculados a lo que uno hace, eso también es para fortalecer áreas que uno ha aprendido a pulso acá”
(Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Siempre, siempre, desde súper chica, enseñé, ayudé, hice clases, expliqué, dirigí a mis primos, los shows, las cosas del verano, en el colegio; súper líder,

activa, como siempre sabiendo que el teatro era un tema, no sé, pero nunca lo pensé, probablemente era súper loca en el contexto, pero fue lo que fue... sobreviví como sobreviví, y en ese contexto, la educación siempre camino en paralelo, y cuando yo estaba en tercer año, se produjo una crisis política en la escuela, en plena Dictadura y cerraron la escuela. Y yo ahí, me puse a hacer clases en un colegio, en el Experimental de Arte, yo tenía entre veintidós y veintitrés años, antes veintidós o ¿veintiuno?, no sé, muy chica, y ahí me di cuenta que me gustaba más instalar el tema profesionalmente y empezó junto con mi carrera como actriz, mi carrera como pedagoga teatral, como profesora de teatro, no estaba el término en Chile, no existía, no estaba acuñado, ¡no existía!” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

Cuando los entrevistados tuvieron que elegir sus estudios de pregrado, en algunos casos se expresó una tendencia hacia la pedagogía, pero por miedos, influencias u otros gustos, en definitiva, estudiaron otras licenciaturas o títulos. Pero, a través de sus trayectorias académicas y laborales, nuevamente se acercaron a esa vocación postergada en educación, y en esta oportunidad si pudieron desarrollar esta área de conocimiento, la cual se pudo vincular a su formación profesional.

4.2.5.2. Vocación descubierta

Adicionalmente, en la mayoría de los casos, el acercamiento a temáticas investigativas ligadas a la educación se convirtió en una nueva vocación profesional y académica, que se complementa con su formación de pregrado.

“Para mí la educación, siempre ha estado (risas). Ahora, en algún momento, fíjate, yo creo que fue cuando, el primer choque así fue; yo estaba haciendo clases en medicina, llevaba no sé cuántos años haciendo clases en medicina, y me iba muy bien en ese curso, me evaluaban muy bien, lo hice durante muchos años; pero de repente, te voy a ser bien sincera, en los resultados de una encuesta sobre la condición socioeconómica de los alumnos, el porcentaje “ABC1” en medicina era ¡grosero!, [...] ¡A ver!, ¿que estoy haciendo aquí?,

dedicando una gran parte de mis esfuerzos, a educar a una población que lo tiene todo, que si yo estoy no hago la diferencia, no estoy haciendo la diferencia aquí, si yo no estoy puede estar cualquiera haciendo la misma “pega” que hago yo. Entonces, eso me empezó a rebotar” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

“Yo siempre he visto el teatro, me entiendes, pero como origen. Yo siempre he pensado que yo, no habría podido ser educadora, si yo hubiera entrado de cuarto medio a primer año de educación en la UC, yo no llego ni al cuarto mes; de rebeldía, con esa infra. Entonces, yo creo que, el teatro siempre era el motor principal, tampoco, pero diferenciarlo como de la labor formativa que tiene el teatro, me es súper difícil, porque mi percepción estuvo así pegada...” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

En estos casos, la vocación y la educación se convirtieron en una determinación personal y social, las cuales en su conjunto les permitirá imbricar sus conocimientos, competencias y habilidades profesionales y académicas desde una perspectiva novedosa, pertinente y vinculante, que enriquecerá su proceso de elección de carrera.

4.2.5.3 Vocación e ímpetu social

Finalmente, para los entrevistados, tanto la aplicación de sus conocimientos profesionales y académicos, su desarrollo vocacional y la posibilidad de participar en diferentes instancias investigativas cobran sentido en la medida que la educación sea un catalizador social.

“Yo creo que en el miedo fue porque a mí me gusta enseñar y es así como que llegué a esta cosa. Y otros investigadores, creo que sienten súper fuerte su deber social y por eso se involucran en el deseo... Ahora en mi caso mucho, ahora yo fui porfiada en que al final me cambié igual” (Investigadora 3 de sexo femenino, estadística, rango etario entre 40 y 60 años).

“Y por eso yo estudié educación, si hay cosas que es la mediación, es la empatía, en el fondo en ponerse en el lugar del estudiante, un físico puede hacer una clase brillante, pero para ellos y él no sabe, le cuesta ponerse en el lugar del otro, y ese es el gran problema que hoy tiene el estudiante” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

4.2.6 La investigación educativa como epifanía

En muchos de nuestros entrevistados ha aparecido el momento exacto o la anécdota que da cuenta de ese preciso instante donde se preguntan acerca del sentido de su ocupación actual y la posibilidad y el deseo de modificar un poco el rumbo encontrando esa respuesta en la educación.

“...todo era en Chile hasta que ahí, justo ahí dejé de trabajar en ciencias y o sea como en física en un momento me vino epifanía. Estaba un domingo en verano trabajando en diciembre suena hermoso, ya estaba casado y estaba calculando cosas y me dije “que estoy haciendo un domingo en la tarde por qué no estoy en mi casa, qué onda” y claro, al ser científico en Chile es casi un trabajo de vida 100% [...] Eso me pasó un poco a mí claro, no estaba desencantado de investigación era más interesante el desafío de las clases. Bueno estaba esta epifanía; iba a cumplir 35 años “esto no tiene sentido, yo quiero hacer familia” y como te digo, me quedaba chico el ambiente acá así que. De repente vi, un aviso el diario y había una beca Fullbright Andes, yo había ganado becas antes en mi doctorado por mis publicaciones, y salía esta edad máxima 35 años y me dije “¿que sigo acá, seguir acá, seguir encerrado seguir o haciendo clases?”. Y cuando estaba trabajando en el taller me daba cuenta que me faltaba algo, entender bien por qué pasaban las cosas porque cuando es científico y trabaja en la disciplina y trata de hacer divulgación uno se concentra, goza la ciencia.” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Entonces como me fui metiendo en la escuela y estudiando temas de interculturalidad y después terminé básicamente en escuela de sectores vulnerables, en sectores pobres. Y ahí encuentro que hice una buena... por lo menos existencialmente tranquilo que tenía como esta combinación de temas

sociales, comprender las diferencias culturales y como para solucionar los problemas que se iban detectando” (Investigador 9 de sexo masculino, antropólogo, rango etario más de 60 años).

“Me fui a África a “mochilear”, y dije ya, voy a buscar mi tema porque era de innovación social... y dije, ¿Quién soy yo?, esta cuestión es completamente distinta a Latinoamérica. “onda” mi conciencia era como “wherever” esta cuestión y ahí dije ¡no!, aquí lo que hay que hacer es empoderar, entregar, entregar, dejar en la gente, que la gente desarrolle, ¿Por qué yo voy a desarrollar las cosas para ellos?, y ahí me empecé a meter en educación.” (Investigadora 1 de sexo femenino, diseñadora, rango etario menor de 40 años).

“Entonces, llega un minuto en el que tú dices, a ver; publico, me saca la “mugre” por publicar “papers”, ¿Quién me lo lee?, no se cual fulano, y qué “so what”, ¿qué diferencia hice?, ¿qué pasó con eso?, ni tanto, ¡Ya, conocimiento!, “okey”... pero los egos, tú vas a congreso, me comencé a distanciar cada vez más de esa actitud de vida, de vivir en torno a ser reconocido por una élite y auto generarse, auto inventarse, y auto, auto... ¡Ya!, y “So what”, la sociedad estamos gastando plata del país para... ¡ya!, está bien, pero es necesario... Se me perdió el sentido, eso fue lo que me pasó; se me fue desdibujando el sentido, y sentí internamente la necesidad de hacer una labor que tuviera más impacto, más impacto social claramente. O sea, me fui a una escuela pública, niños, de primero a cuarto básico, que son con los que hay que partir” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

Desde lo evidenciado en las respuestas de los consultados se establece que, a pesar de las diferencias en las carreras estudiadas, en los caminos que tomaron al término de su pregrado, y en los pasos que siguieron para adentrarse en la investigación educativa, existen hitos compartidos que permiten trazar como sus historias de vida derivaron en una trayectoria profesional y académica que sustentará la elección de carrera de estos investigadores en educación.

Según lo que pudimos describir y analizar en esta sección y acompañándolo con el marco teórico seleccionado podemos mencionar que todas las y los

entrevistados no dudaron en continuar sus estudios en la educación superior producto de la condición social de sus familias, ya sea porque se trataba de familias de profesionales o por la posibilidad de ascenso social esperada a través de estos estudios.

A su vez nos encontramos con diferentes caminos hacia la obtención de un título de grado: dado que la mitad de nuestros casos de estudio cambió su disciplina en el transcurso de su carrera universitaria, estas modificaciones se debieron o a la postergación de los intereses vocacionales de algunos de los entrevistados, dada por presiones familiares o el desconocimiento del quehacer propio de una disciplina o profesión. En todos estos casos podemos identificar la importancia y presencia de los factores mencionados para la toma de decisiones vocacionales, ya sea la “asesoría u orientación vocacional” o la falta de esta, el rol que juegan las afinidades o facilidades académicas de cada persona, así como también los factores del entorno, en estos casos, la familia, principalmente.

A su vez a lo largo del desarrollo de carrera han jugado un rol muy relevante las primeras experiencias laborales de las y los entrevistados, ya sea aquellas experiencias de carácter académicas, como pueden ser ayudantías o participación en proyectos de investigación, así como también los primeros pasos del ejercicio profesional o la decisión de continuar la formación académica a través de estudios de posgrado o postítulo.

También hemos podido compartir que en la mayoría de los casos estudiados ha aparecido el momento en qué decidieron internamente el nuevo rumbo que tomarían, desde la investigación en sus disciplinas hacia la investigación educativa.

En este sentido, como ya se describió este proceso, a continuación, se identificará las categorías que los propios entrevistados proponen para explicar las elecciones, las razones y las motivaciones que respaldan su dedicación actual en investigaciones y prácticas educativas.

4.3 Proceso y término de elección vocacional en investigación educativa

En este apartado describiremos y analizaremos como nuestros entrevistados y entrevistadas continuaron desarrollando su carrera, desde sus posiciones iniciales de docencia universitaria y/o investigación desde sus disciplinas, hacia el campo ocupacional que nos convoca: la investigación educativa, haciendo hincapié en aquellos factores o razones que ellos y ellas mismas consideraron y consideran importantes a la hora de haber tomado esas decisiones.

4.3.1. Desarrollo de carrera

Siguiendo lo expresado por los entrevistados, el crecimiento profesional se puede combinar con las decisiones personales, conformando en su conjunto un proyecto de vida en donde la formación académica y la experiencia laboral se asocian con las intenciones y los intereses de los investigadores educativos, conjugando los tres componentes de la teoría de desarrollo de carrera, a saber, las personas como agentes, el medioambiente y las acciones en términos de decisiones tomadas por dichos agentes.

4.3.1.1. Agente

En primer lugar, resulta importante destacar que todas las entrevistadas y entrevistados fueron desarrollando sus carreras, en primer lugar, como investigadores universitarios, independientemente que lo hicieran en otras disciplinas. Por lo tanto, hasta aquí se puede ver cierto camino en común y a ellas y ellos mismos como agentes abriéndose paso en este ámbito ocupacional.

“Yo creo que naturalmente, mi proceso de investigación era muy cercano al antropológico muy naturalmente, era como lo que me hacía sentido y cuando hice el Chile Crece Contigo, yo ocupe ese proceso innatamente con lo que debo haber sabido del colegio, “onda”; hay que investigar, ahondar como se escribe, yo por suerte escribía algo bien, entonces... hice entrevistas, todo ese tipo de cosas. Ahora los métodos los entiendo y enseño teóricamente, pero en esa época era súper desde la intuición, pero yo entendía que había que preguntarle

a la gente,” (Investigadora 1 de sexo femenino, diseñadora, rango etario menor de 40 años).

“Yo pienso que uno empieza a investigar, como consolidadamente, a partir de cierta edad, y eso es porque, es un poco crítica la cosa acá para los profesores jóvenes; son instructores, ganan poco, entonces claro y no les pagan por investigación, tienen que tener el postgrado para investigar. Entonces, yo creo que también que es una parte..., es como un vicio del sistema” (Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Bueno, y estudie la carrera, así me dirigí, carrera y después doctorado; también, tampoco lo dude, fue cómo, era el camino que yo quería investigación...” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

Si bien mencionaremos las “acciones” de estos agentes, sobre todo en el proceso de incorporación a la investigación educativa, nos referiremos aquí a su rol de agentes en dicho progreso.

“Me convencí de que para mí el diseño gráfico no era algo comercial sino social. [...] Partí en la Católica coordinando este centro de recursos educativos, trabajando con cuatro diseñadores fue duro al principio porque esta fue una idea del director (...) y el staff de profesores “decía, para qué traen diseñadores si no los necesitamos”, había una resistencia de... éramos mal vistos, fuimos mal recibidos, fue súper duro tratar de convencerlos, aunque trabajemos juntos “veamos qué cosas podemos hacer”. [...] Fue una experiencia muy bonita, y poquito a poquito y ya nuestra presencia ahí no fue tan invasiva porque llegamos todos los diseñadores juntos” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“Yo creo que la decisión de trabajar en educación expandida, no solamente en la academia universitaria, tiene que ver con esa dualidad que, primero, si logramos que estudiantes con potencial le saquen partido al potencial que tienen y no se frustran en el proceso porque el estándar dice que las mejores personas son las que estudian estas carreras como que empieza a ser latente y tú tienes

un estigma “ah eres abogado, médico, ingeniero o astrofísico” no poh. Para mí un profesor, un músico, un arquitecto, depende de lo bueno que sean las cosas que van a lograr, entonces ahí comenzó una especie de tendencia a la educación gran parte de mis proyectos son sobre desarrollo local, apoyar a comunidades...” (Investigador 2 de sexo masculino, diseñador, rango etario menor de 40 años).

Como podemos apreciar, nuestros entrevistados van formando su proyecto vital ligado a sus profesiones, intereses y valores, y van encontrando en ese camino la huella hacia el campo ocupacional elegido finalmente.

4.3.1.2. Medioambiente

También, durante el desarrollo de carrera es relevante identificar el contexto social y económico en donde se desarrolló cada uno de los entrevistados, el cual puede influir significativamente en los caminos recorridos hacia su constitución como investigador educativo. En este caso recurriremos a algunas citas ya expuestas, pero con el propósito de iluminar nuevas categorías de análisis.

“Ingresé de la universidad el ’71 entonces me tocó a mí el golpe militar en el año ’73. Entonces cuando ya estaba tomándole gusto a la carrera fue interrumpida por el golpe como seis meses entonces la retomé después al año siguiente y entremedio trabajé como profesor de ciencias sociales en un colegio como no tenía clases en la universidad y como estudiaba una carrera que era de ciencias sociales a través de un cura que era de un amigo me dijo “bueno, por qué no vienes hacer clases acá mientras la universidad está cerrada” y ahí me metí en educación. [...] me fui dando cuenta que poco a poco que a través de la educación es como también se trasmite la cultura que tenía mucho por mi profesión y varios antropólogos habían estudiado temas de educación. Entonces se fue alargando el tema de... que lo veía bastante natural como parte de una línea de trabajo, no era la única” (Investigador 9 de sexo masculino, antropólogo, rango etario más de 60 años).

“...sobreviví como sobreviví, y en ese contexto, la educación siempre caminó en paralelo, y cuando yo estaba en tercer año, se produjo una crisis política en la escuela, en plena Dictadura y cerraron la escuela. Y yo ahí, me puse a hacer clases en un colegio, en el Experimental de Arte, yo tenía entre veintidós y veintitrés años, antes veintidós o ¿veintiuno?, no sé, muy chica, y ahí me di cuenta que me gustaba más instalar el tema profesionalmente...” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

No solo impacta sobre las decisiones y posibilidades del desarrollo de carrera la situación socio política del país como acabamos de mencionar, sino también las condiciones del mundo del trabajo para las profesiones de nuestros entrevistados y entrevistadas.

“...al ser científico en Chile es casi un trabajo de vida 100%, o sea, tienes que dedicarle completamente para eso por lo menos el primer año y realmente como la competencia es muy dura tienes que dedicarle mucho tiempo. Es muy poca plata y mucha gente y las plazas son muy pocas, yo porque me haya graduado y haya tenido contrato en Chile eso era, la gente me considera “excepcional”, mis compañeros mismos entraron 30 y egresaron tres; uno de ellos se atrasó un año y el otro hizo el doctorado, pero al final terminó haciendo clases en la Andrés Bello y empiezan en las universidades privadas y terminan haciendo clases de física y ahí cuando empiezas clases te cuesta hacer investigación.” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Yo ya el 2000 tenía 23 años y el 2005, 28, y me empezó a pasar entre proyecto fascinante, pero entre cada proyecto yo decía, vivo como un periodo de vacas gordas financieramente y después un periodo de vacas flacas intentando ir teniendo como más permanencia y continuidad de proyectos. Pero entre proyecto y proyecto había que invertir mucho tiempo entre reuniones, entre que se dieran las cosas y nos aceptaran las cotizaciones y yo hacía de todo, yo era representante, la diseñadora, la que programaba, el circo pobre las hacíamos entre nosotros todos.” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

Como podemos apreciar, los procesos socio políticos del país afectaron las experiencias laborales de nuestros entrevistados y a su vez las realidades del ejercicio profesional y el mundo laboral, también lo hacen; ya sea por exigencias de tiempo o estabilidad laboral, como pudimos observar.

4.3.1.3. Acción

La influencia de los agentes como del medioambiente cobran sentido en la práctica a partir de las actividades que los investigadores educativos realizan en relación con aptitudes internas y externas.

“Entonces realmente provocho algo en un campus tan pequeñito, pero así fue como las cosas se fueron dando y ya después con otro equipo de investigación comenzamos a hacer distintos proyectos y así pasaron siete años, yo empecé hacer clases, inventé curso optativo de multimedia optativa, entonces ahí me sentí muy realizada porque por fin pude llevar al aula de mis conocimientos de diseñadora, de la parte de comunicación visual, de poder transmitirle a los que iban a ser profesores como ciertos cuidados en el lenguaje visual, en el que pongan primero en pensar a su audiencia, pensar en los niños de tal edad o si era presentar a los apoderados es otro lenguaje y así se abría todo un mundo que yo podía transmitirles y así estuve varios años haciendo ese curso, después hice con docencia ya mucho más empoderada con el área de tecnología dentro de la educación” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“Yo tenía ya tenía el doctorado en física, tenía dos doctorados y la idea en el doctorado en educación es pensando que necesitaba más información, había algo que no que no lograba completar de la formación, del proceso de aprendizaje. Ahora que lo entiendo es eso, cómo la gente realmente aprende y que media ese aprendizaje y me fui a E.E.U.U.” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Pero a mí el componente investigar es importante, mis dos “patas” firmes, firmes, investigación formal financiada por agentes externos y por la universidad,

son educación y salud. Y en educación, por qué me fascina en educación, porque yo creo que uno acá, uno hace clases y se siente profesor también sin haber estudiado pedagogía, y aprendió a porrazos, entonces, “pucha”, es aplicar, es para ser mejor profesor y aplicar lo que uno ha aprendido en estos porrazos.” (Investigador 7 de sexo masculino, diseñador y artista plástico, rango etario entre 40 y 60 años).

La correlación entre sujetos, contextos y prácticas dan cuenta de los posicionamientos y justificaciones que los entrevistados aluden al explicar cómo llegaron a desempeñarse en la investigación en educación.

4.3.2 Motivaciones

Como hemos mencionado anteriormente, la motivación es sumamente relevante a la hora de observar la conducta humana y en este caso en particular aquellas acciones y decisiones que se relacionan con el desarrollo de carrera personal y la elección de un determinado campo ocupacional como parte del proyecto de vida de cada persona.

En esta sección describiremos aquellas motivaciones mencionadas y percibidas por nuestros entrevistados y entrevistadas, en el tramo final hacia el desempeño profesional en el ámbito ocupacional de la investigación educativa.

Cabe aclarar que estas decisiones fueron tomadas en diferentes etapas de sus vidas; en algunos casos fue más cercano a su graduación de pregrado y en otros muy avanzada su carrera como investigadoras o investigadores en sus respectivas disciplinas.

Según lo indicamos en nuestro marco teórico, independientemente de la teoría que elijamos revisar, ellas permiten clasificar estas motivaciones en aquellas de carácter externo o extrínsecas y las internas o intrínsecas. Haremos mención aquí a las motivaciones que han aparecido en los relatos de las y los entrevistados siguiendo esta clasificación.

4.3.2.1 Motivaciones de carácter externo

4.3.2.1.1 Validación y reconocimiento del desempeño profesional por parte de terceros

La validación de pares, colegas y jefes juega un papel relevante a la hora en que cada persona reflexiona sobre los pasos a seguir para continuar desarrollando su carrera profesional: en los casos estudiados pudimos observar cómo lo han percibido estos investigadores e investigadoras.

“... una vez estaba en una conferencia e hice una pregunta y se me acerca un señor y me dice: ¡que inteligente tu pregunta!, ¿quién eres tú?, y yo ahí como ¡No! no sé qué y le conté. Cuento corto, el “gallo” que estaba presentado, al final, después me llevo a Stanford, pero este otro “gallo” era dueño de una empresa de diseño muy importante en Chile; que de hecho ellos ven ahora toda la parte de diseño y servicios, ellos son los que manejan todo eso. Él me dijo, sabes que te voy a presentar a mi socio, porque hace tiempo creemos que hay que meterle el diseño centrado en el usuario pero no sabemos cómo hacerlo, y ellos me contrataron para armar el área de investigación de la empresa y fue la ¡raja!, porque como era de industria era mucho más rápido, te mueres con la cantidad de gerencias con las que trabajé; trabaje en cambio organizacional, en todo, haciendo workshop de no sé qué, pero mucho, mucho” (Investigadora 1 de sexo femenino, diseñadora, rango etario menor de 40 años).

Dado que nuestro campo ocupacional en estudio no es un campo convencional para estos profesionales, la validación de terceros de las cualidades del trabajo para esta ocupación es sumamente relevante para las posteriores decisiones que tomarán nuestros entrevistados.

4.3.2.1.2 Apoyo y soporte familiar

Adicionalmente, desde lo aludido por los entrevistados, es indudable que los apoyos y sugerencias de parientes, amigos y colegas han influido y estimulado su desarrollo de carrera.

“Lo hablé con mi familia, mi mamá puso el grito en el cielo ‘no, que te vas a ir para allá estás muy lejos’ como fuera de su protección, mi papá me dijo ‘hija, si tú tienes que hacerlo, hazlo no pasa nada, el día de mañana cualquier cosa te vuelves y punto, es preferible probar, vas, pruebas, te quedas si no te gusta te vuelves’ aquí no te estás jugando la vida. Y sí, lo tenía que tomar de una manera más relajada quizás yo estaba como... Esto fue el 2007 y yo tenía 30, pero viviendo aun con mis papás, por eso era tan importante su opinión porque todos mis emprendimientos no me permitían todavía mantenerme independiente. Entonces este era un gran paso para mí y tuve el apoyo de mi papá, lo escuché ‘y sí es verdad voy probemos, si no me gusta no voy’. Dije que sí” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“Yo lo hice por ellos [sus hijos], yo necesitaba el doctorado por el punto de vista académico, pero desde el punto de vista de educación porque esa era la otra cosa; cuando trabajábamos en educación con el profesor nos decían “pero ustedes no son...” nos descalificaban al tiro. Yo le encontraba razón, entonces “dije ya, bueno, así me voy a meter” y bueno, ahí me metí” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

En los casos mencionados y en otros que aparecieron en las entrevistas; resulta interesante destacar el rol que juega la familia a la hora de apoyar o influir en las decisiones u oportunidades que les surgen a nuestras entrevistadas y entrevistados.

4.3.2.2 Motivaciones de carácter interno

Ha sido una constante a lo largo de las entrevistas la aparición de distintas motivaciones de carácter personal e interno que han llevado a nuestros entrevistados a tomar sucesivas decisiones y aprovechar oportunidades para desarrollarse en el campo de la investigación educativa. Describiremos aquí las más relevantes.

4.3.2.2.1 Conciencia de sí como investigadores e investigadoras educativas

En este caso hacemos referencia y siguiendo la teoría del desarrollo de carrera, del paso dado por estos “agentes” hacia el reconocimiento y validación propia de este nuevo campo ocupacional como válido para sus propias carreras y proyectos de vida; paso sumamente relevante para el empoderamiento en los espacios que les tocará ocupar como investigadores educativos.

“En un punto como que me molestó y cuando iba a otras facultades y todos daban por hecho que yo era profesora y cuando les decía que soy diseñadora, así como que hacían con la nariz “¡profesora! Y qué hace una diseñadora en educación” otras me decían “eres ecléctica” o sea los seres humanos tenemos tanto interés y creo que es más allá de este somos más que lo que estudiamos, somos mucho más holísticos que lo que estudiamos y creo que está mal dicho en nuestro lenguaje “yo soy diseñadora gráfica” “yo estudié diseño gráfico”. Estudié, me formé como diseñadora, pero tengo toda una vida y trayectoria profesional que me ha modelado y me ha hecho crecer y puedo hacer combinar en distintos intereses en distintas áreas y lo puedo hacer bien” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“... mi idea era mejorar la educación, yo tenía este impacto, era muy pequeño, no podía hacer tres, cinco talleres y dije ya bueno, si formo a profesores eso el impacto va a crecer eso va creciendo, por eso hice educación, entré a la escuela de educación, quería trabajar directamente con los estudiantes, pero aquí tenía que hacer esto, ya, pero hagamos esto”, esto se hace así, asá.” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“No sé de marcos teóricos y todas esas cosas, entonces he ido tomando cosas y llenándome de materiales y proyectos FONDEF¹³ chiquititos y eso un poco ha sido la motivación. [...] El FONDEF fue súper importante en dar el puntapié inicial, yo creo que fue el punto de quiebre de pasar estar enfocado en hacer

¹³ “El Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondef, fue creado en 1991. Su propósito es contribuir al aumento de la competitividad de la economía nacional y al mejoramiento de la calidad de vida de los chilenos, promoviendo la vinculación entre instituciones de investigación, empresas y otras entidades en la realización de proyectos de investigación aplicada y de desarrollo tecnológico de interés para el sector productivo u orientados al interés público.” <https://www.conicyt.cl/fondef/sobre-fondef/que-es-fondef/>

bien mi pega y todo a decir yo puedo hacerlo mejor decir que puede tener un impacto y ponerse las pilas de que tienes que trabajar con profesores que puedes llegar más allá, que tienes que buscar por dónde” (Investigadora 3 de sexo femenino, estadística, rango etario entre 40 y 60 años).

Esta sección nos permite observar los procesos y momentos en los que nuestras entrevistadas y entrevistados se apropian de su rol como investigadores educativos, a través de su posición con los pares, o a través del propio reconocimiento del ejercicio profesional elegido.

4.3.2.2 Devolución, contribución, compromiso social

En todas nuestras entrevistas ha surgido como motivación para desempeñarse como investigadores educativos la idea de “devolver a la sociedad y al país” lo que recibieron de estos y asociada a esta idea también las nociones de contribución y compromiso social.

Adicionalmente y dado nuestro tema de estudio, vemos que aparece como forma de devolver e impactar el área particular de la “educación”, por lo que debemos mencionar que, para nuestras académicas y académicos, esta resulta ser un área fundamental para el desarrollo de las sociedades y mejorar las condiciones de vida de las personas dado que es percibida así por ellos mismos.

“Cuando estaba viendo para dónde ir, más o menos, porque uno empieza a ver qué ¡vas a cumplir sesenta y cinco años! En un mediano plazo, entonces... Bueno, ahí entonces, se me empezó a poner la idea de, a ver, juntar ciencia y arte, educar niños, yo haría talleres para niños, ¡feliz haría talleres!, y ya empecé en esa. Estaba con un proyecto Milenio¹⁴, entonces, los proyectos Milenio tienen estos dos focos de difusión, que son los programas de proyección al medio externo, y yo dije: ¿y si pruebo con platas de esto, hacer un taller?, y ahí empecé. [...] Entonces, es como aterrizar todo el impacto y la cosa muy sofisticada, de un

¹⁴ “La Iniciativa Científica Milenio financia y apoya a centros de investigación de excelencia, en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales” <http://www.iniciativamilenio.cl/>

lenguaje muy reducido, donde llegas a un porcentaje de gente muy chica...”
(Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

“Toda esta experiencia para mí fue como te digo un llamado más social que los procesos educativos pueden ser mucho más amigables y mucho quizás en menor tiempo lograr una comprensión mejor entre el conocimiento entre el profesor y los alumnos y que se puede hacer mucho tanto en la parte digital con ayuda de la tecnología como sin tecnología o tener otro tipo de tecnologías porque digamos que el lápiz y el papel también son tecnología. Pero digital o no digital estaba en mí el aspecto de la creatividad y yo sentía que podía ser una contribución para trabajar interdisciplinariamente y llegar a generar digamos nuevos escenarios y nuevas maneras de educar y aprender.” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

El ímpetu social que manifiestan explícitamente los entrevistados se relaciona con una preocupación por los otros. En este sentido, la restitución sería uno de los mecanismos que promueven y cimientan su labor investigativa en un contexto educativo.

Además de la restitución, los investigadores en educación indican que su trabajo debe ser un aporte de conocimientos, competencias y habilidades obtenidas, para obtener un impacto social.

La contribución de la investigación educativa es un segundo mecanismo que los entrevistados han propuesto en sus relatos de vida. Para ellos, la educación debe ser causa y efecto social, por eso su labor investigativa debe colaborar a la sociedad, no solo debe ser un compilado de información.

Finalmente, tanto la devolución, aporte y cambio de lo social desde la investigación educativa se justifica desde una responsabilidad con la sociedad que marca la trayectoria vocacional, académica y profesional de los entrevistados.

Queda en evidencia que el compromiso social ha sido el motor que ha incentivado a los investigadores en educación.

4.3.2.2.3 Transformación

Además de la devolución y la contribución, en los discursos de los investigadores se identifica un propósito concreto de forjar un cambio social desde la educación.

“Así como hilvanando según el propósito, según el objetivo de aprendizaje cuál es la gama de recursos tecnológicos que ellos podrían o no y ahí tenían también tratar de instalar en el conocimiento del profesor una mirada crítica de cuándo es un aporte de un valor pedagógico cuando no es necesario. Entonces quería que tuvieran esa mirada crítica de poder decidir el pase una base pedagógica, cuando viene, cuando realmente es coherente con los objetivos de aprendizaje con el contexto de cuál se va a dar la clase” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“O sea yo soy producto de la educación o sea mi papá es mecánico, él trabajó de los quince años nunca fue ingeniero; jubiló antes porque tenía 50 años de servicio porque empezó a trabajar a los 12 años, jubilado haciendo pegas, mi mamá dueña de casa, entró a la universidad; mi abuelo dijo “no usted”; nació mi hermana mayor y entonces dijo: “usted no puede seguir estudiando, váyase a la casa”, a ese nivel y toda mi vida he tenido que estudiar. Mis papás apretura, el primer año, bueno yo empecé a trabajar en primer año en primer año mi papá... con beca todo, pero necesitaba pagarme la pensión, y yo haciendo un esfuerzo mensual porque me pagaban “la pieza” ni siquiera un departamento como los niños de ahora y todo eso. [...] yo sé que la educación cambia” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

La educación es un medio que puede generar una catarsis social. Desde el trabajo con niños, jóvenes y adultos, los investigadores educativos analizados se han podido acercar a diferentes realidades socioculturales, económicas y políticas. Y desde sus estudios han podido reconocer problemas, necesidades y

soluciones, que, en un corto, mediano o largo plazo pueden derivar en una transformación social.

4.3.2.2.4 Trascendencia

Acerca de la trascendencia, se puede identificar en las transcripciones examinadas, que existe una tendencia de los investigadores educativos a mantener el legado profesional y académico en el tiempo.

“Ahora tengo menos fuerza, yo voy a seguir trabajando, mira a mí siempre mi idea es fortalecer la educación en ciencia y traer la ciencia a la educación que ese es otro cuento. [...] y mi visión se traslada a didáctica en el sentido que el profesor no es un profesional de la enseñanza, es un profesional del aprendizaje.” (Investigador 4 de sexo masculino, físico, rango etario entre 40 y 60 años).

“Estoy muy contenta por el equipo, así que yo creo que lo que va a salir de ahí, los talleres que van a salir de ahí van a ser buenos. El tema es, el desafío es realmente, cómo insertarlos, cómo poder transferirlos, cómo poder masificar esto, entonces... Si tú me preguntas ¿Cuál es mi sueño?, ¡que tenga impacto esto!, no porque ¡ah!, tenga impacto lo que hice... Que realmente pueda hacer una diferencia en las escuelas, que podamos diseminar esto y que podamos crecer después, o sea, que vengan otros proyectos y otra gente, aquí hay muchos desafíos de integrar... puedes estar integrando distintas disciplinas y puedes hacerlo a distintos niveles, porque aquí la experiencia es uno de cuatro unidades del año, integrar ciencias naturales, arte y música” (Investigadora 8 de sexo femenino, bioquímica, rango etario más de 60 años).

“Yo creo que eso es lo que te motiva a salir de tu campo, alguna necesidad, porque además yo, en estos hitos que te explico de mi vida, todos son súper fuertes de identidad, todos tienen que ver mucho con ¿qué soy?, ¿quién soy?, ¿para qué estoy aquí?, ¿por qué vine?, todos mis primeros veinte años son al alero de la religión católica, con todo un sentido pastoral súper fuerte, híper comprometida, y eso hace crisis cuando yo entro al mundo del arte, porque no

puedes ser cura para ser artista, menos ahora. Yo tenía razón, mi crisis me ha dado la razón, ¡fue loco!, lo que yo vi era verdad. Entonces, de ahí nunca tuve... pero el sentido de trascendencia, como de volver a algo que tu ni siquiera sabes lo que es; si yo pienso que es social, y eso te hace ser curioso y buscar otra frontera. Buscando como ligar a otro grupo humano o algo así” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

La trascendencia de los aportes de los investigadores e investigadoras educativas se fundamenta en la afirmación de las trayectorias ocupacionales, de las decisiones de vida tomadas, del aprendizaje que han logrado, del contacto con distintos agentes, y de su desempeño en una carrera investigativa en un área de conocimiento diferente a la de su formación inicial, como lo es la educación, que a pesar de las dificultades y esfuerzos han podido consolidar.

4.3.2.2.5 Realización

En último lugar, nuestros entrevistados han expresado que desde su trabajo en investigación y educación se ha generado una satisfacción personal por sus logros profesionales y académicos.

“Estoy fascinada con lo que está apareciendo, estoy muy entusiasmada de volver con los resultados de lo que estoy encontrando, quiero cambiar tantas cosas. Quiero de partida, hacer cambiar el curso que estaba haciendo, cambiar el programa de ese curso, también proponer nuevas cosas en el horario de la formación de profesores con ojo especialmente de las prácticas porque es en la experiencia finalmente...” (Investigadora 5 de sexo femenino, diseñadora gráfica, rango etario entre 40 y 60 años).

“También mucho de trabajar con profesores a nivel escolar porque me gusta la educación escolar, otra cosa es que no tenga dedos para el piano a pararme en una sala. Entonces trabajo mucho con profesores de colegio haciéndoles talleres, cursos que ellos vienen y claro, me encanta prepararles actividades para que les lleven a sus alumnos, todo lo que se pueda hacer, pero un poco como mirando lo que se hace en otros lados en particular en estadísticas más allá de

concentrarme en el tema de la educación” (Investigadora 3 de sexo femenino, estadística, rango etario entre 40 y 60 años).

“Entonces, cómo que yo miro para atrás y digo: ¡Ya hice!, ¡tranquila!, me puedo quedar tranquila, tengo un montón de gente que sigue el tema, hay equipo, si yo me fuera, me saliera o me desapareciera, alguien podría perfectamente continuar, además porque eso es infinito, porque le sistema escolar es gigante, porque las comunidades son gigantes, porque la salud es gigante, porque el mundo humano es gigante y no sé; si tú eres capaz de ver un paragua del arte, en este caso del teatro, tan amplio como el espectro humano, es infinito, y eso es lo que yo vi y eso me orienta” (Investigadora 6 de sexo femenino, actriz, rango etario entre 40 y 60 años).

Como se ha descrito en este análisis, la trayectoria seguida para la elección vocacional de los entrevistados ha sido larga y cargada de una serie de prácticas, significaciones, influencias y desafíos, que partieron desde su ingreso a la universidad en el pregrado y se han afianzado en su desarrollo vocacional como investigadores educativos. Es por eso por lo que los testimonios citados ejemplifican que la realización personal es una forma de autorreconocimiento de los sujetos, ya que a pesar de las complicaciones y el tiempo han logrado cumplir sus metas profesionales y académicas.

Los proyectos que han elaborado y en los que han participado los entrevistados han sido considerados como una posibilidad de desarrollo de sus intereses investigativos y educativos, con un enfoque social y dinámico que trasciende lo netamente académico, ya que permite la aplicación de conocimientos e ideas profesionales y personales.

La inquietud por lo “social”, independientemente de la carrera que hayan estudiado, se repite constantemente. Hay un interés desde muy temprano por ser un aporte a la sociedad, y en ese sentido, que surge el interés por lo educativo. La educación como un catalizador para influir e intervenir de manera práctica en lo “social”.

En este capítulo se ha examinado la larga trayectoria que han recorrido los investigadores educativos según los procesos y las categorías que los entrevistados han propuesto en sus relatos de vida. Aunque los consultados provienen de distintas carreras y han expresado diferentes enfoques en sus estudios y trabajos, se pudo reconocer que existen analogías desde la etapa de formación en pregrado, los caminos seguidos después de terminar sus estudios, los distintos factores que incidieron en su proceso de elección de carrera, y las fundamentaciones respecto a la concreción de su desarrollo profesional, académico y personal en el campo ocupacional de la investigación educativa.

Será importante reforzar aquí, que han surgido con fuerza en todas las entrevistas aquellas motivaciones de carácter interno que les ha permitido a estos académicos y académicas hacerse un lugar en las filas de la investigación educativa; ya sea motivaciones intrínsecas de nivel social como lo son la contribución, el compromiso o el deseo de transformación social, como aquellas más personales o individuales, como pueden ser la realización o el logro de la trascendencia.

V. CONCLUSIONES

La investigación educativa en Chile, como ha sucedido en otras partes del mundo, tiene sus inicios en relación con la profesión docente y su gestión y ha ido creciendo en la medida que lo han hecho los sistemas educativos nacionales, el rol del Estado en la provisión de este bien público y la universalización prácticamente de todos sus niveles.

Ahora bien, es recién durante el siglo XX que comienzan a aparecer los primeros “expertos nacionales” en estos temas y se crean las primeras instituciones y en la segunda mitad de ese siglo comenzamos a ver el desarrollo de la investigación educativa desde un punto de vista académico e incorporándose paulatinamente al conjunto del sistema científico nacional.

En el pasado cercano, los últimos 15 años, hemos podido observar un crecimiento de este ámbito tanto académico como ocupacional, en cantidad de personas, proyectos, líneas de investigación e instituciones involucradas y hemos mencionado algunos de los factores que lo hicieron posible, la mayoría de los cuales se relacionan con políticas públicas de fomento a la formación de capital humano avanzado y la creación y consolidación de espacios de desempeño e investigación en estas áreas.

En el contexto de esta investigación encontramos algunos vacíos de información y estudio en términos de la composición del universo de profesionales que se dedican a este campo. Por lo que resultó necesario para nosotros trabajar en la caracterización de este, con un doble fin: por una parte, aportar nuevo conocimiento a este ámbito a nivel nacional, y por otro, poder explorar sobre las motivaciones de estos profesionales, particularmente aquellos y aquellas que provienen de estudios de pregrado de disciplinas distintas a la educación.

No existían en Chile, estudios o trabajos que caracterizaran este campo ocupacional; ni tampoco los hemos encontrado en otros países. Por lo cual, resulta novedoso y útil no solo para el desarrollo de la presente investigación

sino para otras que puedan surgir o para la toma de decisiones a nivel universitario y público en este ámbito.

Respecto a las motivaciones de estos profesionales para dedicarse a la investigación educativa, y centrándonos en los resultados encontrados a través de la caracterización y las entrevistas, podemos mencionar que en primer lugar a nuestros académicos y académicas les une su campo ocupacional primario, entendido este como la investigación universitaria.

Si bien poseen diferentes formaciones iniciales, en algunos casos tenían claro, desde ese momento de primera elección de estudios, que se dedicarían a la investigación, por lo que continuaron sus estudios de posgrado de forma inmediata; y en otros, lo hicieron luego de experiencias profesionales. En estos casos, el acercamiento a la investigación universitaria fue facilitado por sus redes de colegas o la cercanía a la institución donde se formaron.

En cuanto a la caracterización de quiénes se dedican a la investigación educativa en Chile, en particular dentro de las universidades pertenecientes al CRUCH, encontramos que representan un 7,75% (592 académicas y académicos) del total de investigadoras e investigadores del país y que un 22% posee estudios de pregrado en disciplinas no afines a las ciencias de la educación. Estas académicas y académicos se encuentran centralizados en unas pocas instituciones y además concentrados geográficamente. Este análisis nos permitió saber además su rango etario, sus estudios de pregrado, como ya mencionamos y sus líneas de investigación, por lo que pudimos mostrar a qué se dedican estas académicas y académicos dentro de la investigación educativa.

La universidad que más investigadores educativos posee es la Pontificia Universidad Católica de Chile, UC, con 97 académicas y académicos; y en este caso particular un 24% cuenta con estudios de pregrado¹⁵ no afines a la educación. De este último grupo se seleccionaron a las entrevistadas y entrevistados.

¹⁵ En Chile se denomina pregrado a los estudios universitarios de primer ciclo, conducentes a títulos profesionales y licenciaturas (de duración 4 a 5 años).

Cabe destacar que en el caso de esta universidad el porcentaje de investigadores e investigadoras con estudios de pregrado no afines, resulta superior a la media nacional (22%); siendo particular en si mismo, dicho análisis.

Conseguimos realizar 9 entrevistas en profundidad con enfoque de trayectoria profesional y logramos describir y analizar cómo fueron los procesos de construcción y desarrollo de sus carreras; así como también las motivaciones y razones percibidas por ellos mismos para elegir el campo ocupacional de la investigación educativa.

Todas las y los entrevistados no dudaron en continuar sus estudios en la educación superior producto de la condición social de sus familias, ya sea porque se trataba de familias de profesionales o por la posibilidad de ascenso social esperada a través de estos estudios.

A su vez nos encontramos con diferentes caminos hacia la obtención de un título de grado; dado que la mitad de nuestros casos de estudio cambió su disciplina en el transcurso de su carrera universitaria; estas modificaciones se debieron o a la postergación de los intereses vocacionales de algunos de los entrevistados, dada por presiones familiares o el desconocimiento del quehacer propio de una disciplina o profesión. En todos estos casos podemos identificar la importancia y presencia de los factores mencionados para la toma de decisiones vocacionales, ya sea la “asesoría u orientación vocacional” o la falta de esta, el rol que juegan las afinidades o facilidades académicas de cada persona, así como también los factores del entorno, en estos casos, la familia, principalmente.

A su vez a lo largo del desarrollo de carrera han jugado un rol muy relevante las primeras experiencias laborales de las y los entrevistados, ya sea aquellas experiencias de carácter académicas, como pueden ser ayudantías o participación en proyectos de investigación, así como también los primeros pasos del ejercicio profesional o la decisión de continuar la formación académica a través de estudios de posgrado o postítulo.

En la mayoría de los casos estudiados ha aparecido claramente el momento en qué decidieron internamente el nuevo rumbo que tomarían, desde la investigación en sus disciplinas hacia la investigación educativa.

Aunque los consultados provienen de distintas carreras y han expresado diferentes enfoques en sus estudios y trabajos, se pudo reconocer que existen analogías sobre todo en los distintos factores que incidieron en su proceso de elección de campo ocupacional, y las fundamentaciones respecto a la concreción de su desarrollo profesional, académico y personal.

Como consecuencia del análisis de estas motivaciones percibidas pudimos identificar que han surgido con fuerza en todas las entrevistas aquellas motivaciones de carácter interno que les ha permitido a estos académicos y académicas hacerse un lugar en las filas de la investigación educativa; ya sea motivaciones intrínsecas de nivel social como lo son la contribución, el compromiso o el deseo de transformación social; como aquellos más personales o individuales como pueden ser la realización o el logro de la trascendencia.

Luego, y volviendo a nuestra pregunta central acerca de las motivaciones que llevaron a estas profesionales a dedicarse a la investigación educativa, encontramos fundamentalmente motivaciones intrínsecas de compromiso social, retribución a la sociedad y en la búsqueda de una transformación o cambio social; que, desde la perspectiva de nuestros entrevistados, se logra a través de la educación, visión compartida por todos y todas.

También pudimos observar otras motivaciones de carácter más personal como la necesidad de trascendencia y de realización. Y en cuanto a las motivaciones externas relevadas, encontramos la validación y reconocimiento de terceros ya sea pares, jefes u otros y el apoyo familiar a lo largo de las decisiones que han tomado para construir este camino profesional y personal.

Consideramos entonces, que, en estos casos en particular, las principales razones para que investigadores provenientes de otras disciplinas se desempeñen en educación son internas y están estrechamente relacionadas con

sus concepciones del mundo, de la vida en sociedad y su visión de la educación como motor para realizar los cambios sociales.

De hecho, la mayoría de nuestras entrevistadas y entrevistados, realiza I+D aplicada, cuyo objetivo es concluir estos proyectos con acciones concretas en terreno (buscan lograr un impacto más allá de los indicadores académicos) con fondos nacionales, no sólo pertenecientes al área de ciencia y tecnología, sino con fondos de otras áreas como el Ministerio de Economía o Agricultura, en programas que buscan impactar comunidades y el desarrollo regional. Algunos de ellos, inclusive, se encuentran en proceso de masificación y transferencia de resultados de investigación a la sociedad.

Creemos que hemos encontrado, al menos para esta muestra, razones comunes del por qué investigan sobre educación en Chile: consideran que se puede contribuir y lograr un mundo mejor a través de la educación.

VI. REFLEXIONES FINALES

Si bien el presente estudio brinda resultados específicos para este conjunto de entrevistados, posee el potencial de ser ampliado, dado que la caracterización realizada permitiría incorporar más casos, ya sea de la misma universidad con formaciones afines a la educación, o, por ejemplo, continuar con el mismo grupo de investigadores con estudios de pregrado ajenos a la educación pero que pertenezcan a otras universidades. Lamentablemente, debido a la falta de tiempo, acceso a las y los entrevistados y la premisa de mantener el anonimato de éstos, no se pudieron realizar más entrevistas.

Adicionalmente, también podrían derivar nuevas investigaciones relacionadas con esta, a partir de aspectos que surgieron en su proceso de desarrollo tales como: la relación entre la formación en psicología y el desarrollo de carrera en investigación educativa, la generación de conocimientos en educación como nicho para contribuir al desarrollo de las sociedades y el rol que juegan en este sentido las y los investigadores y las universidades, entre otros.

Un tema que podría ser investigado y que apareció como inquietud a lo largo de este trabajo, está relacionado con qué aspectos, si es que los hay, de la formación de pregrado en las carreras de educación, motiva a sus egresados a continuar su labor investigando en estos temas.

Cabe destacar que, esta tesis estuvo centrada en los perfiles de los y las investigadoras, sus trayectorias y motivaciones; sin profundizar otros temas epistemológicos de configuración de la educación como campo para la investigación y su carácter heterogéneo o interdisciplinar; no desconociéndolo, pero tocándolo apenas tangencialmente, esperando ser abordado en futuras investigaciones.

Será importante entonces, explorar cómo impactan a las universidades y a la configuración de la investigación educativa (y las consiguientes necesidades de interdisciplina), los nuevos desafíos en educación y su rol en el desarrollo

económico y social de las naciones: ¿Podremos solucionar problemas educativos sin interdisciplina?

A su vez y a la luz de la cuarta revolución industrial y desarrollo tecnológico de la sociedad; surgen otros aspectos relacionados con quiénes realizan investigación educativa, como por ejemplo la cantidad cada vez más creciente de ingenieros e ingenieras en educación y su relación con las tecnologías digitales y desarrollos provenientes de otras áreas disciplinares y aplicados hoy a la educación (realidad virtual, aumentada, inteligencia artificial, entre otras).

Esperamos entonces que esta investigación aporte a despertar nuevas inquietudes y espacios para la investigación relacionada con el desarrollo de carrera, por una parte y el quehacer de nuestros investigadores e investigadoras educativas, por otro.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (2012) *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer

AMARAL A., MAGALHÃES A. (2013) *Higher Education Research Between Policy and Practice*. In: Kehm B.M., Musselin C. (eds) *The Development of Higher Education Research in Europe. Higher Education Research in the 21st Century Series*. Rotterdam: Sense Publishers, https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6209-401-7_5

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. España.

BARNETT, R. (2000). *Realizing the university. In an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE. Open University Press.

BERNASCONI, A. y ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Chile: Editorial Universitaria

BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

BONILLA-GARCÍA, M., LÓPEZ-SUÁREZ, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

BRUNNER, J. J. (2009a). *Educación superior en Chile. Instituciones mercados y políticas institucionales 1967-2007*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

BRUNNER, J., SALAZAR, F. (2009b) *La investigación educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional*. Documento de Trabajo CPCE N° 1 Junio

BRUNNER, J.J., URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.

BULGARELLI-BOLAÑOS, R., RIVERA-RODRÍGUEZ, J., FALLAS-VARGAS, M. (2016). *El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super*. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1). Universidad Nacional. CIDE.

CANO CELESTINO, M. A. (2008). *Motivación y elección de carrera*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9. Recuperado em 13 de junho de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100003&lng=pt&tlng=es.

CAPOCASALE, A. (2015). *¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?* En ABERO, L. et. al. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO

CARRASCO, E., ZÚÑIGA, C., ESPINOZA, J. (2014). *Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas*. *Calidad en la educación*, (40), 95-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>

CHARMAZ, (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social*, pp. 270-325. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.

CHEOL SHIN, J., TEICHLER, U. (2014). *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads: Restructuring Systems and Functions*. Switzerland: Springer. <https://doi:10.1007/978-3-319-01523-1>

CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.

CLEGG, S., STEVENSON, J. and BURKE, P. (2016). *Translating close-up research into action: a critical reflection*. *Reflective Practice*, 17 (3), 233-144.

COMPAGNUCCI, E., et.al. (2008) *Acerca de la profesionalización del psicólogo en el campo educativo. XV Jornadas de investigación y cuarto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur.*, Buenos Aires.

CRUZ-CASTRO, L., SANZ-MENÉNDEZ L. y AJA VALLE, J. (2006) *Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC. Documento de trabajo 06-08 Unidad de Políticas Comparadas – Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*. Junio, España.

DOMBOIS, R. (1998). *Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana*, en *Cuadernos del CIDS, Serie I Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia

FERNÁNDEZ, E. (2013). *Desarrollo de la educación superior privada en Chile 1980-2010: entre el Estado y el mercado*. En Casillas J. C. *Estado de la Educación Superior en América Latina*. México D.F.: Anuies.

GARCÍA, S., OLIVARES, M. y RACIONERO, M. (2017). *Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional*. *Revista de Pedagogía*, 38 (102) pp. 195-216. Universidad Central de Venezuela. <http://www.redalyc.org/pdf/659/65952814010.pdf>

GAY, L. R., MILLS, G. E., AIRASIAN, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press

GODARD, F. (1998). *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*, en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthropos. Serie II.

HERNÁNDEZ CARRERA, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. En: *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 187-210

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. (2009) *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*. *Revista electrónica de Investigación Educativa.*, vol. 11, nº 1. Consultado el día 11 de mayo de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. (2009a), *Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 12, pp. 56-79.

JIMENEZ-VÁSQUEZ, M. (2011) *Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior.*, vol. 2, núm. 3. México.

KRÜCKEN, G., BLÜMEL, A. y KLOKE, K. (2013). *The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia*. *Minerva* 51, 417-442. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9240-z>

McMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005) *Investigación educativa*. Capítulo 1 España: 5ta. Edición, Pearson

MUÑIZ TERRA, L. (2012) *Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje*. *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 1, pp. 36-65. ISSN: 1853-7863.

OLAZ, F. (1997). *Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional*. *Revista electrónica de motivación y emoción*. (6) 13. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>

ORTIZ RUIZ, F. (2017). *Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en una universidad chilena*. *Polis* (Santiago), 16(47), 257-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000200257>

RIVAS, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona, Ariel.

RESTREPO-OCHOA, D. (2013) *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. CES Psico[online], vol.6, n.1, pp.122-133. ISSN 2011-3080.

RIDER, S., HASSELBERG, Y., WALUSZEWSKI, A. (2013) *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market*. Netherlands: Springer.

RODRÍGUEZ MORENO. L. (2002). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., FIGUERA GAZO, M.P. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Cómo tender puentes entre la universidad y la vida activa*. Barcelona: UB ediciones.

SALORD GARCÍA, S. (2001) *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [on line]., vol. 6, núm. 11, enero – abril. México. ISSN 1405-6666.

SAVICKAS, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. En *Brown S. D. y Lent R. W. Eds. Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, John Wiley & Sons Inc.

SCHERMER J.A. (2016) *Vocational Interests*. In: *Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham

SLAUGHTER, S., LESLIE, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED421938>

SUPER, D.E. (1990). *A life-span approach to career development*. En *D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development (2nd ed.)*, pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

SUPER, D.E., SAVICKAS, M.L., SUPER, C.M. (1996). *The life span, life space approach to careers*. En *D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development. (2nd ed.)*, pp.121-178). San Francisco: Jossey-Bass.

VALIENTE, O. (2014). *The OECD skills strategy and the education agenda for development*. *International Journal of Educational Development*, 39, 40-48. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.08.008>

VICENTE, M. E. (2012). *Educación y Trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el Estudio de las Trayectorias Profesionales de sus*

Graduados. Formación universitaria, 5(6), 51-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600006>

WATTS, G., LAW, KILLEEN, B.J., KIDD, J. y HAWTHORN, R. (1996). *Rethinking careers education and guidance Theory, policy and practice*. Routledge, London
Zomer A., Benneworth, P. (2011) *The Rise of the University's Third Mission*. In: Enders, J., de Boer H. F., Westerheijden D.F. (eds) *Reform of Higher Education in Europe*. Sense Publishers.

ZOMER, A. y BENNEWORTH, P. (2011). *The Rise of the University's Third Mission*. [10.1007/978-94-6091-555-0_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_6).