

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 51-92. ISSN: 2414-1364

Identidad profesional y preferencias profesionales  
en estudiantes de Educación  
de una universidad privada en Arequipa (Perú)

Professional Identity and Professional Preferences  
in Undergraduate Students  
of Education from a Private University in Arequipa, Peru

Walter L. ARIAS GALLEGOS  
Universidad Católica San Pablo  
warias@ucsp.edu.pe

Karla D. Ceballos Canaza  
Universidad Católica San Pablo

Patricia M. ISASA  
Universidad Católica San Pablo

Henry TAPIA  
Universidad Católica San Pablo

Recibido: 2016.06.23

Aprobado: 2016.07.14

## Resumen

La presente investigación cuantitativa describe la relación entre la identidad profesional y las preferencias profesionales en una muestra de estudiantes ( $n = 31$ ) de Educación de una universidad privada de Arequipa. Para ello se utilizaron dos instrumentos: (a) el Cuestionario de Identidad Profesional de Walter Arias, y (b) el Inventario de Preferencias Profesionales de José Luis Pereyra. Se encontró que el 62 % de estudiantes de la muestra tienen preferencia por la carrera de Educación, mientras que el 23 % no tiene definidas sus preferencias profesionales. Se presenta también análisis descriptivos, comparativos y de correlación entre los datos recogidos. Los resultados revelan una extendida concepción de la educación como un arte entre los estudiantes de la muestra, así como el desconocimiento de la historia de la educación y la valoración de la enseñanza, la tecnología y la investigación como rasgos más característicos de la educación en el futuro.

**Palabras clave:** identidad profesional, preferencias profesionales, docencia

## Abstract

The following study describes the relationship between professional identity, and occupational preferences, in a sample of Education undergraduate students ( $n = 31$ ) coming from a private University in Arequipa, Peru. Two tests were used to measure our variables: (a) Arias' Questionnaire of Professional Identity; (b) Pereyra's Inventory of Occupational Preferences. Comparative, descriptive, and correlational analysis were performed. We found that 62 % of students in the sample group had a vocational preference for Education, while 23 % of them had their vocational preferences undefined. The majority of the students tend to consider Education as craft instead of as profession. In addition, they lack historical knowledge of the discipline, and consider teaching, technology, and science as the most characteristic traits of education in the future.

**Key words:** professional identity, professional preferences, teaching profession

La identidad profesional hace referencia al «conjunto de hábitos que una persona ha desarrollado en el ámbito de su trabajo y la potencial proyección de otros para cultivar en el futuro» (Hatum & Rivarola, 2007, como se citó en Damián, 2014, p. 19). Se desarrolla a través de la formación profesional y se relaciona con las preferencias profesionales y los intereses vocacionales de las personas. En ese sentido, la orientación vocacional engrana los aspectos formativos educativos con los laborales y profesionales. Por ello se espera que una determinada vocación devenga en ciertas cualidades, adecuadas y específicas para cada especialidad o profesión.

La orientación vocacional como campo disciplinar de estudio y desenvolvimiento profesional surgió en Estados Unidos en 1908 con la fundación del Vocational Bureau en Boston. Esto se debió al trabajo de Frank Parsons (1854-1908), quien publicó el libro *Choosing a Vocation* y utilizó por primera vez el término *orientación vocacional (vocational guidance)* (Pérez, Filella, & Bisquerra, 2009). Su método implicaba el autoconocimiento de la persona, la información profesional a través del conocimiento de las funciones de una determinada profesión, y el ajuste entre ambos aspectos. Hoy en día, la orientación vocacional se ha diversificado de tal forma que es posible distinguir la orientación profesional de la orientación educativa, la educación inclusiva y la orientación preventiva. Sin embargo, la idea clave de la comunión de intereses de la persona con la profesión escogida se mantiene en diversos modelos teóricos que intentan explicar el surgimiento de la vocación, tal y como ocurre con el modelo de Super (1964), el de Holland (1985) o el de Fogliatto (1991), por mencionar solo algunos.

Además, de estos modelos teóricos se han diseñado diversos instrumentos de evaluación de los intereses vocacionales (Pérez & Cupani, 2006) y las preferencias profesionales (Pereira, 1992). También se emplea tecnología informática para brindar el asesoramiento vocacional (Rivas, Tormos, & Martínez, 2005) y se hacen diagnósticos vocacionales por medio de protocolos estandarizados (Monroy, 2004) y baterías de pruebas psicológicas que abarcan la inteligencia, la personalidad, el carácter, intereses vocacionales, intereses ocupacionales y hábitos de estudio (Salvatierra, 2011). Todos estos son indicadores de que la orientación vocacional ha conseguido desarrollarse y posicionarse como una actividad de gran relevancia a nivel social, en parte, porque la orientación vocacional está relacionada con la productividad profesional y por ende con el éxito laboral. Por otro lado, la

orientación vocacional se ha convertido en un pivote entre la escuela y los estudios universitarios como antesala del mundo laboral.

Esta inserción de la orientación vocacional en los ámbitos educativos y laborales, empero, se ha dado de manera paulatina en los países latinoamericanos gracias a los avances de la psicología y la psicotecnia, así como al contexto sociopolítico de la primera mitad del siglo XX (Klappenbach, 2005). Sin embargo, a pesar de su relevancia y constante penetración a lo largo de la historia en diversos escenarios sociales, la orientación vocacional no goza de evidencias científicas sustanciales en nuestro medio que valoren su eficacia y acierto. Son pocas las investigaciones realizadas en el Perú referidas a los temas de orientación vocacional y preferencias profesionales (Matalinares, 2003; Ríos, 2011; Ríos & Supo, 2011); menos aún son las que tienen que ver con la vocación del maestro.

En la presente investigación se busca llenar ese vacío, al pretender valorar diversos aspectos de la identidad profesional y relacionarlos con las preferencias profesionales de una muestra de estudiantes de Educación de una universidad privada, ubicada en la ciudad de Arequipa (Perú).

Con respecto a la identidad profesional, partimos del modelo de Catalina Harrsch (2005) que plantea que la identidad profesional se conforma a partir de la historia personal y la historia de la profesión. En el primer caso, la historia personal hace referencia a las vivencias de la persona a lo largo de su vida, tanto en el plano afectivo como en el laboral. En el segundo caso, la historia de la profesión hace referencia al conocimiento de la evolución de un determinado campo del saber, desde sus antecedentes más remotos hasta los desarrollos más recientes, con la finalidad de explicar los cambios que se han venido dando a lo largo del tiempo (Arias, 2010).

Es importante hacer una salvedad, pues aunque el modelo de Harrsch (2005) se aplica a la identidad del psicólogo, es posible tomarlo como referente para indagar en la identidad profesional del profesor o de los estudiantes de Educación. En ese sentido, es importante analizar qué piensan los estudiantes universitarios sobre diversos aspectos relacionados con su formación y la historia de la profesión elegida (Arias, Arista, Choque, Angles, Chávez, & Herrera, 2015). En ese sentido, existen diversos textos que abordan la historia de la pedagogía y la educación con sentido crítico y hondura epistemológica,

que analizan los cambios en su objeto de estudio y métodos pedagógicos a lo largo de la historia, y en directa relación con la concepción de educación y la visión del niño imperante en cada época (Hubert, 1967; Weimer, 1964; Zuluaga, 1987). Es posible encontrar también diversas tendencias; desde los enfoques teológicos y filosóficos (Abbagnano & Visalberghi, 1969), hasta los enfoques marxistas y sociales (Ponce, 1973); desde los autores clásicos y académicos (Dilthey, 1957), hasta los postmodernos y didácticos (Bedoya, 2005); desde los trabajos más sistemáticos y generales (Moreno, Poblador & Del Río, 1986), hasta los más específicos y detallados (Alaperrine-Bouyer, 2007); desde los enfoques más eruditos y minuciosos (Cipolla, 1970), hasta los más superficiales y decepcionantes (Rosa, 1998).

No se puede negar, empero, que se ha renovado la preocupación de los pedagogos por reflexionar sobre diversas cuestiones de índole profesional, como su historia, su formación, su estatus como ciencia, su prestigio social, la calidad de la enseñanza, etc. En ese sentido, es importante repensar la educación epistemológicamente, vale decir, analizar sus relaciones con otras disciplinas, profundizar en sus bases filosóficas y psicológicas, valorar su ubicación como ciencia, verificar la validez de sus métodos; y en esa medida, diseñar un currículo acorde con dichos resultados y desarrollar líneas de investigación consistentes con ambos aspectos. En consecuencia, se podrán formar mejores profesores y la calidad educativa se verá afectada positivamente, así como el prestigio social de la pedagogía (Arias, 2012).

Al respecto, indudablemente, la educación es una ciencia que mantiene relaciones interdependientes con otras disciplinas. Entre sus colaboradoras más cercanas se tiene a la antropología, la psicología, la sociología, la medicina, la economía y el derecho (Arias, 2008), aunque es con la psicología con quien se relaciona de manera más directa (Ventura, 2014). También tiene hondas raíces en la filosofía (Quintana & Cámac, 2007), de manera que tanto la psicología como la filosofía están muy presentes en la educación contemporánea (Pérez, 2008). De hecho, el constructivismo pedagógico, no es sino un conjunto de aplicaciones educacionales que parten de la psicología cognitiva.

Ahora bien, en cuanto a su estatus disciplinar, no hay un consenso entre los especialistas, por considerar a la educación como una ciencia. Tamayo (2007) plantea que la educación es «un dispositivo de regulación de discursos y significados y de prácticas de acción en los procesos de transformación de

la cultura» (p. 67). Piaget (1983) dice que la pedagogía es tanto arte como ciencia, mientras que Zuluaga (1987) dice que es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta con la enseñanza de los saberes específicos en una cultura determinada. Para Piscoya (1995) la educación es una ciencia aplicada, mientras que para otros autores la educación está fuera del terreno de la ciencia, pero paradójicamente forma parte de las ciencias de la educación.

Aunque hay autores que plantean que el carácter científico de la pedagogía no afecta sus implicancias profesionales y que este tema conduce a discusiones estériles (Rodríguez, 2009), nosotros pensamos que la delimitación de la educación como ciencia es fundamental, porque de ello se derivan los métodos más apropiados para propender a su desarrollo como ciencia y profesión. Desde nuestra postura, mientras que la educación es una manifestación natural de la cultura que se lleva a cabo de manera espontánea en diversos escenarios culturales y a través de varias formas y canales, la pedagogía es el esfuerzo sistemático por educar, lo que supone usar métodos y técnicas pertinentes y validados científicamente (Arias, 2008). En ese sentido, la pedagogía caracteriza la cultura, la reproduce, la transmite y la transforma (Osorio, 2003). Sin embargo, el proceso de transformación cultural solo puede darse de la mano de la investigación, y esta debe llevarse a cabo por la pedagogía si se la considera como una ciencia, pues de lo contrario, la generación de conocimiento no sería una de sus funciones.

El panorama actual en el Perú, sin embargo, es que la pedagogía no se concentra en la investigación científica debido a varias razones. En primer lugar, creemos que al no tener clara la ubicación epistemológica de la educación, la investigación deja de ser una prioridad, lo que genera un vacío en el protagonismo de la educación como generadora de sus propios conocimientos. Esto conlleva a que otras ciencias llenen ese espacio, sobre todo ciencias con gran afinidad temática y con objetos de estudio similares, como la psicología (Arias, 2014). Por eso Piaget (1983) se preguntaba ¿por qué la educación es en tan escasa medida obra de los pedagogos? Consideramos que la respuesta es «porque no investigan». Efectivamente, si tratamos de contabilizar los pedagogos de profesión que han hecho un aporte académico consistente y universal en las ciencias de la educación, posiblemente no superemos la veintena de ellos. En contraste, la cantidad de representantes que han hecho contribuciones significativas al avance de la psicología como ciencia, es muy vasto. Por ello, es común analizar periódicamente el impacto de los autores

más representativos en la psicología, para lo cual se recurre a estudios de opinión (Arias et al., 2015) y a estudios bibliométricos (Arias, Ceballos, & Arpasi, 2015).

Esta carencia de representantes en la pedagogía no es más que una consecuencia de la falta de compromiso con la investigación científica, que puede tener repercusiones en la identidad profesional de los educadores y los estudiantes de esta especialidad, pues al no tener referentes que emular o líneas de investigación que seguir, repiten la misma historia generando un círculo vicioso que tiene por argumento la falta de investigación. Entonces, tenemos que la segunda causa de la falta de investigación en educación, es la escasa masa crítica dedicada al trabajo académico en pedagogía.

Una tercera causa sería que se perciben ciertos obstáculos teóricos y procedimentales con respecto a la investigación científica. Se piensa que la investigación es una actividad muy complicada y que demanda muchos conocimientos en epistemología, metodología, psicometría y estadística. Aunque efectivamente se requieren conocimientos en estos temas, la solución no está en evadirlos, sino en fomentar una formación de calidad en investigación educativa. En ese sentido, ante la evasión de la investigación cuantitativa, ha cobrado mucha fuerza la investigación cualitativa, sobre todo la modalidad de investigación-acción (Fernández & Johnson, 2015).

Ahora bien, existen diversas justificaciones válidas para el desarrollo de la investigación cualitativa en educación. La naturaleza de su objeto de estudio, el contexto del aula (propicio para la investigación cualitativa), la necesidad de hacer investigación aplicada y la solución de problemas inmediatos (Elliot, 1990) son algunas de las razones para optar por este paradigma científico. Sin embargo, la mayoría de docentes no se aboca a la investigación cualitativa por las razones expuestas, sino que lo hace como una forma de evasión de las complejidades teóricas y técnicas mencionadas de la investigación cuantitativa. Aunque no tenemos un sustento para afirmar esto en base a evidencia, nos parece que se puede deducir razonablemente a partir de diversos indicios: (1) las tesis de investigación en educación son de baja calidad y presentan muchos plagios, aunque ello depende también del control y la exigencia en las universidades donde se presentan (Cruz, 2011); (2) la producción científica en las universidades es baja (Rodríguez, 2013); (3) existe un escaso número de revistas de investigación educativa en el país (*Educación*, de la Pontificia

Universidad Católica del Perú; *Investigación Educativa*, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; *Educación*, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón; *Revista Peruana de Investigación Educativa*, de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana; *Propósitos y Representaciones*, de la Universidad San Ignacio de Loyola; *Educationis Momentum*, de la Universidad Católica San Pablo; (4) en estas, la mayoría de contenidos son de carácter teórico o reflexivo, más que de investigación empírica; (5) hace falta consolidar una cultura académica en las universidades, especialmente en ciertas especialidades, dentro de las que figura Educación (véase Arias, 2013a); (6) escasa presencia de educadores nacionales como autores de investigaciones en revistas internacionales de educación y ciencias afines; (7) no existen líneas de investigación definidas en el campo de la investigación educativa, salvo algunas excepciones (Santiago Cueto, con rendimiento académico, y Ricardo Cuenca, con educación universitaria en Lima; en Arequipa, Walter Arias, con estilos de aprendizaje y riesgo psicosocial en el docente, y Enrique Gordillo, con coeducación y educación diferenciada; entre otros). Estos temas, empero, deben ser profundizados a través de estudios diseñados para responder a la necesidad de conocer cuál es la situación de la investigación científica en educación, tanto a nivel de producción (artículos publicados, revistas especializadas, tesis de investigación, eventos académicos, etc.), como de líneas de investigación, investigadores acreditados, etc.

Un cuarto aspecto por considerar es la falta de entidades públicas y privadas que promuevan y subvencionen la investigación educativa. En ese sentido, el Concytec privilegia la investigación en ciencias aplicadas de corte ingenieril, desatendiendo las ciencias humanas y las sociales, como la educación. Aunque eso no es un impedimento para que la investigación científica fluya y se consolide, sí es un factor que, sumado a los demás, hace un peso suficiente como para decantar los esfuerzos por promover la investigación educativa. Finalmente, se debe considerar la problemática sociolaboral del profesor, que implica sueldos magros, bajo prestigio social, altas demandas laborales, problemas sociales, limitada formación profesional y un alumnado con conductas de indisciplina, bajas aspiraciones académicas y contextos económicos y socioculturales deprimidos (Arias & Jiménez, 2013).

Frente a este contexto académico y ocupacional, se debe considerar también que la identidad del profesor es compleja, pues debe propender al desarrollo integral de los educandos y, por ende, no solo se preocupa de transmitir

conocimientos, sino que forma las emociones y la voluntad de estos (Infante, 2009). Además, es sujeto ético en tanto interactúa con sus alumnos y les da contenidos cargados de moralidad (Narvaez, 2007). Es también agente de cambio social en beneficio de la comunidad (Del Valle, 2008) y actor político de la construcción de su propia profesión (Calderón & Marim, 2009). En otras palabras, el profesor asume diversos roles y funciones que pueden afectar su identidad profesional, si no se tiene la suficiente claridad al asumir varios de dichos roles.

En ese sentido, tampoco hay un consenso sobre las cualidades que debe poseer un profesor. Niño (2008) señala que las cualidades que deben poseer los maestros son la lucidez intelectual, la eficacia pedagógica y la rectitud moral; mientras que Del Valle (2008) identifica la formación continua, la autoevaluación y la innovación, como las más esenciales. Larrea (2009) rescata el cuestionamiento constante, la actitud hermenéutica, la visión dialéctica, la evaluación proactiva y la autonomía investigativa. Para Gómez y Luciano (1999) lo fundamental es la correspondencia entre el saber y el hacer, en tanto que para Ausubel lo fundamental es la personalidad afable del profesor y su dominio de los temas (Ausubel, Novack & Hanesian, 1976). Como puede verse, no hay una unidad de criterios para valorar las capacidades distintivas del profesor. Por eso, la valoración vocacional es fundamental, siempre que parta de las necesidades reales de los profesores, las demandas de la sociedad y los avances científicos dentro de la profesión.

Así pues, la formación profesional contribuye con la caracterización de la identidad profesional, porque:

[...] la formación es una característica humana que se construye socialmente en tanto que aquellos elementos que la conforman surgen como producto de esa construcción; así la escuela, los conocimientos, los saberes, los comportamientos, la visión del mundo, el ser y el deber ser de nuestra sociedad hacen parte de nuestra formación, de nuestra identidad. (Orrego, 2007, p. 36).

Estos elementos constitutivos de la identidad que hemos descrito brevemente —como son la ubicación epistemológica de la disciplina, la historia de la profesión, el rol que asume el profesional, las actividades que realiza y

las aptitudes y capacidades que posee— se encuentran relacionadas con los intereses vocacionales o profesionales (Peñalva, 2003).

Ahora bien, una de las teorías que explica los intereses vocacionales y profesionales es el modelo de John Holland (1959) que ha generado abundantes estudios alrededor del mundo (véase Walsh, Vaudrin, & Hummel, 1972; Di Scipio, 1974; Martin & Bartol, 1986; Schwartz, 1992; Gottfredson, 1999, Martínez & Valls, 2006; Nauta, 2010, Sürdem & Erkök, 2016). Para el caso del Perú, José Luis Pereira desarrolló una prueba que valora las preferencias profesionales sobre la base del modelo de Holland. La teoría de Holland deriva de las formulaciones de Murray, por cuanto señala que la conducta humana depende de la personalidad y del ambiente (Gottfredson, 1999). La propuesta de Holland (1985) plantea tipos de personalidad (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional) que se relacionan con un trabajo determinado. Este modelo se conoce como Riasec, por las iniciales de los tipos presentados, o también como *el hexágono de Holland*. En ese sentido, Holland plantea que los ambientes de trabajo presentan ciertas características que son compatibles con determinados rasgos de personalidad, en cuyo caso, las preferencias vocacionales serán más fuertes (Holland, 1996).

Las personas realistas buscan y prefieren el trabajo físico, se sienten incómodos con el contacto social, poseen destrezas motoras, son estables y persistentes, prefieren la concreción y les gusta trabajar en espacios abiertos. Por ello las profesiones ideales para ellas son la mecánica y diversas ingenierías. Las personas investigadoras tienen una orientación científica y son introspectivos y sociales, prefieren el trabajo independiente, tienen actitudes poco convencionales, poseen habilidades intelectuales como curiosidad, análisis y abstracción, y tienen necesidad de comprender las cosas. A los artísticos les gusta la música, el dibujo, el teatro; tienen intereses creativos y tienen aversión a las reglas; son originales e intuitivos, valoran la belleza y las cualidades estéticas (Béjar, 1993). Las personas sociales son humanistas, religiosos, responsables, tienen habilidades verbales y de comunicación, no les gusta trabajar con máquinas o situaciones altamente estructuradas; se preocupan por el bienestar de los demás y son cooperativos, amables y amistosos. Las personas emprendedoras son persuasivas, poseen liderazgo, evitan el esfuerzo intelectual, se preocupan por el estatus y el poder, tienen mucha energía y se imponen metas laborales altas; las carreras de negocios

son ideales para ellas. Finalmente, los convencionales prefieren ambientes ordenados, son sistemáticos y estables, son persistentes y calmados, además de eficientes, prácticos y buscadores del poder (Holland, 1985). De acuerdo con Pereira (1992), la profesión de educador combina los rasgos convencional, social y emprendimiento; aunque los rasgos sociales, investigativos y artísticos también podrían ofrecer un perfil idóneo para el profesor. Otro perfil adecuado sería el que combina rasgos sociales investigativos y convencionales, o el que combina rasgos sociales, realistas y emprendimiento.

Diferentes perfiles pueden ser adecuados para una determinada especialidad o labor dentro del campo de la educación, como docencia en aula, dirección escolar, diseño de planes curriculares, etc., pues existen diversos motivadores para la elección de una carrera profesional. Por ejemplo, un estudio realizado sobre la base de la teoría de McClelland encontró que 85 profesores presentaban motivación de logro; 40, motivación de poder; y 105, motivación afiliativa. Otros estudios señalan que los motivos de logro, seguridad y reconocimiento, son los más valorados por los profesores (Esquivel & Rojas, 2005). En ese sentido es importante valorar las preferencias vocacionales de los profesores y de los estudiantes de Educación, entendiendo por *vocación docente* «la inclinación natural para dedicarse a enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio a los demás» (Larrosa, 2010, como se citó en Cabrera, 2015, p. 106). En otras palabras, la enseñanza es la actividad básica a través de la cual los profesores desarrollan su identidad profesional (Neira, 2015).

Así mismo, es importante vincular esta vocación con la identidad profesional, que está sujeta a diversos factores de corte sociohistórico. Uno de ellos podría ser, por ejemplo, la formación docente, tema que está siendo ampliamente tratado en diversos países por medio de estrategias y métodos variados (Aramburuzabala, Martínez-Garrido, & García-Peinado, 2013; Landín, 2015). En ese sentido, se ha reportado que en ciertas especialidades de Educación, como en el caso de docentes de lengua extranjera que no comparten una misma formación con los docentes de carrera, hay mayor dificultad para forjar una identidad profesional (Cabrera, 2015). Lo mismo ocurre en carreras profesionales híbridas que abarcan dos o más profesiones afines como en el caso del psicopedagogo y la ingeniería de gestión empresarial o la ingeniería comercial (Damián, 2014). Por otro lado, la identidad profesional también puede verse afectada por las diferentes reformas educativas aplicadas en

el país (Neira, 2015), pues ellas implican un cambio en la concepción de la pedagogía y sus fundamentos teóricos y filosóficos. Bustos (2007) señala que el enseñar en zonas rurales o en aulas multigrado, o hacer polidocencia, son factores que también afectan la identidad profesional del educador. Además, la identidad profesional se construye socialmente a través de los colectivos profesionales, de modo que poseer identidad profesional supone sentirse parte de ese colectivo y compartir ciertas cualidades comunes, como la formación pedagógica y desarrollar intereses comunes en beneficio de la profesión (Damián, 2014). Esto último, sin embargo, está lejos de cumplirse, pues según se ha reportado en Arequipa, las relaciones humanas que predominan entre los profesores de escuelas públicas suelen ser perniciosas, impregnadas de inseguridad, hostilidad y negativismo (Arias, 2013b).

La identidad profesional puede también tener impacto en la práctica pedagógica, dado que en ella están presentes valores, creencias y representaciones sociales que integran diversos aspectos de la vida de una persona, y puede, además, tener efectos sobre el desempeño laboral (Agulló, 1998), sobre las interacciones docente-alumno (Tacca, 2015) y sobre la evaluación escolar (Martínez-Minguez & Flores, 2014), por mencionar solo algunos aspectos. En el caso de los estudiantes de Educación, una clara definición vocacional tiene efectos positivos en el desempeño académico, mientras que tener preferencias profesionales ambiguas puede ser motivo de fracaso (Díaz, Morales, & Amador, 2009). Así mismo, es importante saber cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes universitarios para seguir la carrera de Educación. La motivación económica queda descartada en la medida en que la carrera de Educación en el Perú es la que menos retorna en términos de ingresos laborales (Yamada, Castro, & Asmat, 2013). Con respecto al sexo, dadas sus habilidades sociales, emocionales y comunicacionales, las mujeres suelen orientarse por carreras del área de ciencias sociales y de servicios humanos, por lo que un alto porcentaje de profesores son de sexo femenino (Almeyda & García, 2015).

Finalmente, al referirnos a la elección de la carrera, estamos hablando de un proyecto de vida que fortalece la identidad del joven o adolescente, pero que, lamentablemente, pocos toman con seriedad porque tienen ideas equivocadas de la vida académica en la universidad (Arias, 2013a), de la profesión (Monroy, 2004), y hasta de sí mismos (Erikson, 2000). Por estas razones es necesario brindarles una adecuada orientación vocacional, así como

indagar —por medio de la investigación— sobre su vocación, su identidad profesional, su rendimiento académico, sus intereses, etc.

El presente estudio abordó esta temática con una metodología cuantitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2011) que buscó valorar las relaciones entre la identidad profesional y las preferencias profesionales. Esto supuso una caracterización previa de ambas variables, y un procesamiento estadístico pertinente en cada caso.

### **Metodología**

#### **Muestra**

La muestra estuvo constituida por 31 estudiantes de la carrera de Educación de una universidad privada arequipeña. De ellos, 5 eran varones (16.1 %), y 26, mujeres (83.9 %). La edad media era de 20 años, con una desviación estándar de  $\pm 2.648$ . Se evaluaron estudiantes del primer al décimo semestre de las especialidades de Educación Inicial (54.8 %) y Educación Primaria (45.2 %). Los estudiantes fueron seleccionados mediante métodos probabilísticos con un 95 % de confianza de una población de 148 estudiantes. La técnica de selección aplicada fue la de muestreo por cuotas.

#### **Instrumentos**

##### **Ficha de datos personales.**

Contiene información sobre la edad, el sexo, el semestre de estudios y la especialidad de los estudiantes de Educación (primaria e inicial).

##### **Cuestionario sobre identidad profesional.**

Este instrumento valora la identidad profesional en diversos grupos profesionales. Se desarrolló a partir de la prueba original que fue desarrollada por Walter Arias; y cuenta con validez de contenido en base al criterio de tres jueces, expertos extranjeros que investigan la identidad profesional. La prueba consta de cuatro partes: profesión y roles profesionales (7 ítems),

apreciación de la profesión (4 ítems), historia de la profesión (8 ítems) y futuro de la profesión (4 ítems).

### **Inventario de Preferencias Profesionales de Pereyra (PPP).**

Se aplicó el Inventario de Preferencias Profesionales de José Luis Pereyra (1990), basado en la teoría de John Holland. Este instrumento sirve para evaluar el interés vocacional de los estudiantes. La prueba se compone de sesenta lugares de trabajo con sus respectivas descripciones, que deben ser marcadas de tres formas: agrado, desagrado e indiferencia. La prueba obliga a que el participante marque 20 lugares de trabajo como agradables; 20, como indiferentes; y 20, como desagradables. Se ofrecen puntuaciones en función de las respuestas, evaluadas, a su vez, en seis dimensiones que deben sumar como máximo 120 puntos. Las dimensiones responden a las planteadas por Holland (1985) según el modelo Riasec: Realista, Investigador, Artista, Social, Emprendedor y Convencional. De las combinaciones de estos valores se obtienen diversas profesiones que corresponden a las preferencias profesionales de los evaluados. La prueba cuenta con un índice de validez de .70 (correlaciones ítem-test) y de confiabilidad de .81 (prueba Alfa).

### **Procedimientos**

Los estudiantes fueron evaluados en diversos lugares de su universidad, como aulas, zonas de estudio, áreas comunes, auditorios, espacios abiertos, etc. Los datos se recogieron en horas del turno mañana, tarde y noche de la universidad. La aplicación de las pruebas tomó aproximadamente treinta minutos. Los datos fueron codificados y procesados según el nivel de medición de las variables y los reactivos utilizados.

### **Resultados**

En primer lugar se procesaron los datos de la prueba de preferencias profesionales, que ofrece resultados cuantitativos y cualitativos. En la tabla 1 se pueden apreciar los valores descriptivos de las seis dimensiones según el modelo de Holland. Como se puede apreciar, las medias más altas corresponden a las dimensiones de Artista (23.548), Social (23.483) y de Emprendedor

(19.645), lo que nos ofrece un perfil vocacional ASE ideal para educación, arte dramático y danza. Los valores más bajos se dieron en Realista, Convencional e Investigador, lo que supone que a los estudiantes de Educación no les agrada manipular objetos, ni hacer labores que demanden trabajo físico, trabajar en oficina y hacer papeleo, ni investigar.

Tabla 1  
*Estadísticos descriptivos de las preferencias profesionales*

	Realista	Investigador	Artista	Social	Emprendedor	Convencional
Media	14.645	17.806	23.548	23.483	19.645	16.451
Mediana	15.000	18.000	25.000	25.000	20.000	17.000
Moda	15.00	18.00	24.00	25.00	19.00	17.00
Desv. est.	3.773	4.700	5.439	5.252	4.785	4.015
Varianza	14.237	22.095	29.589	27.591	22.903	16.123
Asimetría	-1.894	-1.140	-3.204	-3.241	-2.217	-2.125
Curtosis	6.848	7.814	12.265	13.375	8.861	8.989
Máximo	21.00	31.00	29.00	28.00	26.00	24.00

Por otro lado, al analizar los porcentajes de los perfiles profesionales obtenidos como datos cualitativos, se tiene que el 61.3 % tiene una preferencia vocacional por Educación; el 22.6 % no tiene una preferencia vocacional definida; por su parte, compartiendo un 3.2 % de las respuestas, se observa preferencias vocacionales por Medicina Humana, Literatura, Diplomacia, Decoración de Interiores, e incompatibilidad de preferencias vocacionales.

También se hicieron comparaciones en función del sexo de los estudiantes, aunque la proporción de ellos según el criterio mencionado no permite obtener datos concluyentes. Por ejemplo, se tiene que los valores que más se acercan a la significancia estadística son la dimensión Social ( $p < .056$ ) y la Artística ( $p < .061$ ), Investigación ( $p < .076$ ) y Realista ( $p < .087$ ) con una media mayor para las mujeres en todos los casos. Aunque los valores no son significativos, pues no se ubican en un rango inferior a .05, se observa que las mujeres son más sociables, tienen más interés en la investigación, tienden a hacer trabajos manuales y se interesan por el arte.

Tabla 2  
*Comparaciones de preferencias vocacionales según el sexo*

	Sexo	N	Media	Desv. est.	t	gl	p
Realista	Varón	5	12.000	7.615	-0.917	29	.087
	Mujer	26	15.153	2.476			
Investigador	Varón	5	14.400	8.142	-1.095	29	.076
	Mujer	26	18.461	3.624			
Artista	Varón	5	19.400	10.899	-1.005	29	.610
	Mujer	26	24.346	3.520			
Social	Varón	5	19.400	10.922	-0.989	29	.560
	Mujer	26	24.269	3.169			
Emprendedor	Varón	5	17.000	9.949	-0.702	29	.181
	Mujer	26	20.153	3.158			
Convencional	Varón	5	14.000	7.905	-0.817	29	.139
	Mujer	26	16.923	2.813			

Al hacer comparaciones en función de la especialidad de estudiantes de Educación, sean estos de Educación Inicial o de Educación Primaria, se tiene que no hay diferencias significativas en ningún caso.

Tabla 3  
*Comparaciones de preferencias vocacionales según la especialidad*

NewYork:	Especialidad	N	Media	Desv. est.	t	gl	p
Realista	Inicial	17	15.176	2.377	0.807	29	.397
	Primaria	14	14.000	5.007			
Investigador	Inicial	17	18.235	2.840	0.517	29	.584
	Primaria	14	17.285	6.366			
Artista	Inicial	17	24.705	2.143	1.213	29	.197
	Primaria	14	22.142	7.664			
Social	Inicial	17	23.529	3.537	0.049	29	.959
	Primaria	14	23.428	6.947			
Emprendedor	Inicial	17	20.588	3.428	1.158	29	.233
	Primaria	14	18.500	5.983			
Convencional	Inicial	17	17.235	3.113	1.157	29	.237
	Primaria	14	15.500	4.847			

En cuanto a la variable identidad profesional, se hicieron las valoraciones de las respuestas según el nivel de medición de las preguntas y los datos obtenidos. Por ejemplo, con respecto a la ubicación epistemológica de la carrera de Educación, por medio de la pregunta «¿Cómo define usted su carrera?», el 45.1 % la considera un arte; el 35.5 %, una profesión; y el 19.4 %, una ciencia. En cuanto a los métodos más utilizados en el trabajo («¿Qué métodos son más usados en su trabajo?»), se consideró con un porcentaje más alto a la observación (45.2 %), seguida del método didáctico (35.5 %), el método clínico (13 %) y el método bibliográfico (6.5 %). Con respecto a las fuentes de información usadas («¿En qué tipo de fuentes de información se basa para hacer su trabajo?»), el 35.5 % usa fuentes científicas; el 22.6 %, fuentes técnicas; 16.2 %, la experiencia; el 16.1 %, fuentes literarias; el 6.5 %, fuentes legales; y el 3.2 %, opiniones. Con respecto a la pregunta «¿Qué actividades realiza con más frecuencia en su trabajo?», se puede apreciar en el gráfico 1 que las actividades más desarrolladas son atender personas (67.7 %), brindar consejería (67.7 %), elaborar estrategias (51.6 %), capacitar personas (48.4 %), resolver problemas (48.5 %), realizar investigación (45.2 %) y estudiar casos (41.9 %).

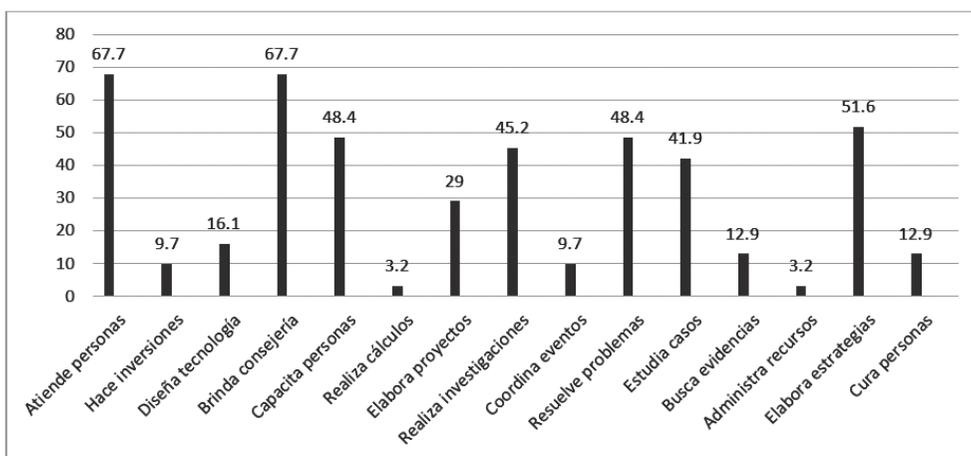


Gráfico 1. Actividades que realizan con más frecuencia en su trabajo.

La quinta pregunta valora la opinión de los estudiantes en términos de a quién está dirigida la contribución que hace la educación. Los resultados señalan que el 48.4 % responde que la Educación contribuye con personas; el 32.2 %, con los niños; el 12.9 %, con la sociedad; el 6.5 %, con la familia. La siguiente pregunta, «¿Cuál es el objeto de estudio de

la educación?», ofrece como resultados que el 90.3 % señala que las personas; y el 9.7 %, la sociedad. A la pregunta «¿Qué cualidades son necesarias para realizar su trabajo con eficiencia?», las respuestas se pueden apreciar en el gráfico 2.

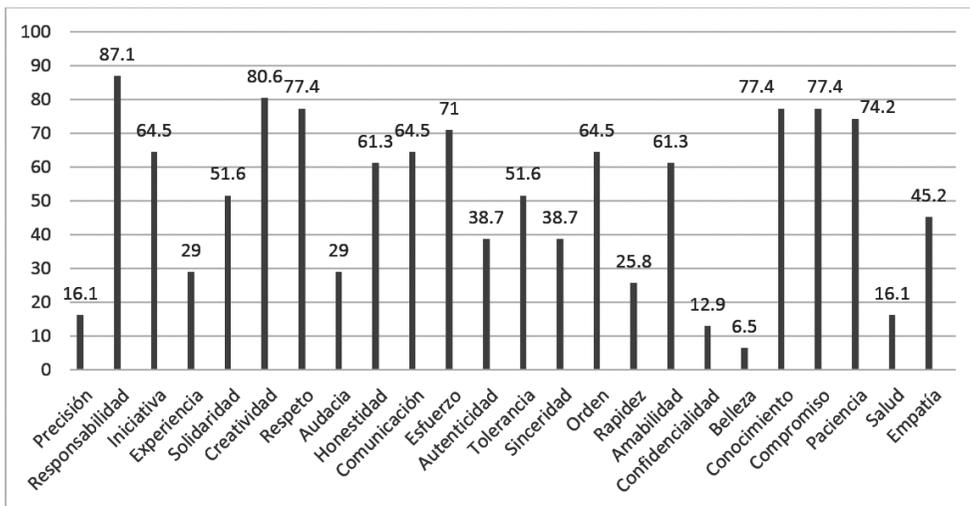


Gráfico 2. Cualidades necesarias para realizar el trabajo.

Las siguientes cuatro preguntas corresponden a la sección «Apreciación de la profesión», que evalúa —mediante una escala de Likert con valores de 1 a 10— el gusto por la carrera, el alcance de las metas propuestas a través de la educación, la satisfacción con el trabajo y el prestigio social de la profesión. En cuanto al gusto por la carrera, se tiene que la media es de 8.871 con una desviación estándar de  $\pm 2.045$ , de modo que tiene una apreciación muy favorable entre los estudiantes de Educación. En cuanto a qué tanto la profesión educativa les permite alcanzar sus metas, la media fue de 8.451 con una desviación estándar de  $\pm 1.997$ . Respecto a la satisfacción con el trabajo educativo, la media fue de 7.774 y la desviación estándar de  $\pm 2.591$ , es decir, se ubica por debajo del gusto por la carrera y el alcance de metas. La dimensión más baja fue la de prestigio social, con una media de 3.580 y una desviación estándar de  $\pm 2.377$ . En el gráfico 3 se aprecian las respuestas de los estudiantes de Educación en un polígono de frecuencias.

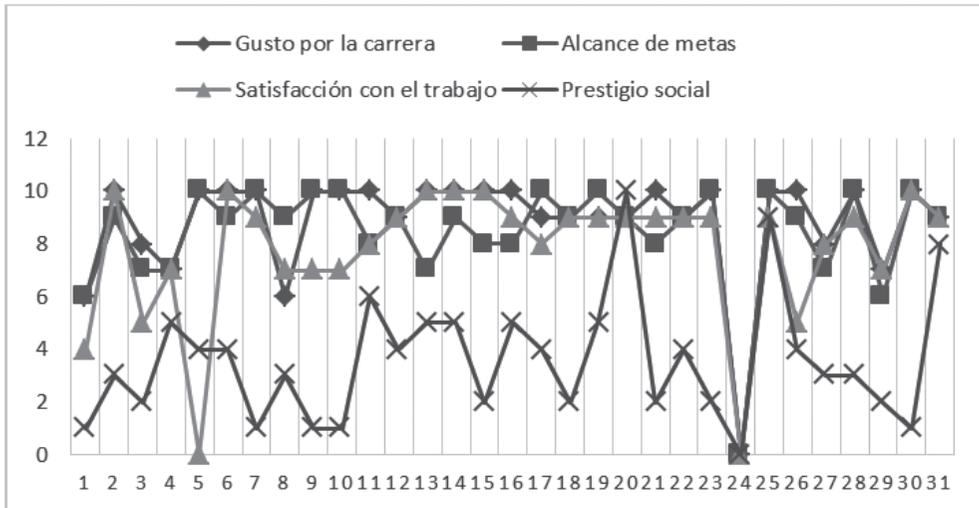


Gráfico 3. Apreciación de la carrera de Educación.

Dado que estos valores fueron cuantitativos, se aprovechó para hacer comparaciones en función de la especialidad. Al comparar las medias obtenidas mediante la t de Student se encontró que, entre los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y Educación Inicial, no existen diferencias significativas en ninguna de las categorías de la sección «Apreciación de la profesión» (véase la tabla 4).

Tabla 4

Comparación de apreciación de la profesión en función de la especialidad

	Especialidad	N	Media	Desv. est.	t	gl	k
Gusto por la carrera	Inicial	17	9.353	0.931	0.360	29	.194
	Primaria	14	8.286	2.812			
Alcance de metas	Inicial	17	8.705	1.159	0.724	29	.479
	Primaria	14	8.142	2.713			
Satisfacción con el trabajo	Inicial	17	8.000	2.573	0.526	29	.603
	Primaria	14	7.500	2.681			
Prestigio social	Inicial	17	4.176	2.068	1.540	29	.136
	Primaria	14	2.857	2.597			

En la sección «Conocimiento de la historia de la profesión», se observa que a la pregunta «¿Desde cuándo existe su profesión de manera formal?», solo tres sujetos indicaron que existe desde la Antigüedad, y uno dio una ubicación intemporal señalando que «desde siempre». A la segunda pregunta que cuestiona el conocimiento de la evolución histórica de la profesión, el 38.7 % indicó solo «Lo más general»; 22.6 %, «Más o menos»; 19.4 %, «Solo un poco»; 13 % respondió que «Nada»; y 6.5 % informó que «Mucho».

A la pregunta «¿Por qué considera que es importante conocer los aspectos históricos de su profesión?», el 22.6 % señaló que «Nos permite proyectarnos a futuro»; el 29 %, que «Nos da identidad»; el 16.1 %, que «Nos permite identificar problemas»; el 9.7 %, que «Nos ayuda a conocer el presente»; el 16.1 %, que «Nos orienta profesionalmente»; y el 6.5 %, que «No es importante».

Cuando se cuestionó de manera abierta sobre la importancia de ciertos temas para la educación, se reportaron temas como la igualdad en la educación, la estadística, la creatividad, tecnología, métodos de enseñanza, investigación, educación inclusiva, estilos de aprendizaje, conductas disruptivas de los alumnos, multiculturalidad, violencia intrafamiliar, fracaso escolar, estimulación temprana, desarrollo humano, sexualidad y *bullying*. La frecuencia de señalamiento de cada tema se puede ver en el gráfico 4. A la pregunta «¿Qué ramas o especialidades de su profesión tienen mayor demanda en la sociedad?», las respuestas abarcan la educación inicial, la educación especial, la estimulación temprana, administración educativa, físico-matemática, psicomotricidad, educación a distancia, lenguaje y comunicación, educación superior, y educación para el cuidado del medio ambiente. Resaltemos que educación inicial obtuvo 8 respuestas; educación especial, 5; físico-matemática, 4; estimulación temprana, 3; y psicomotricidad, 2.

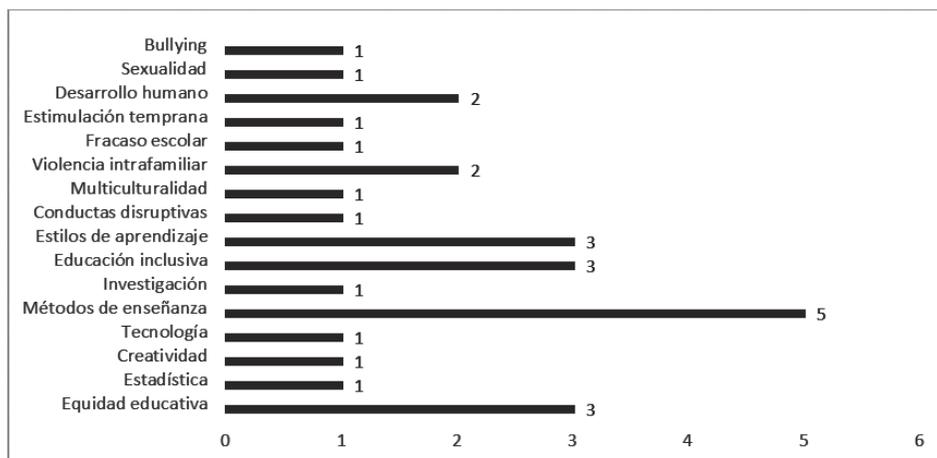


Gráfico 4. Temas más relevantes para la educación.

La siguiente pregunta abierta solicitaba enumerar cinco teorías de amplia difusión dentro de la profesión. Las respuestas que obtuvimos fueron: constructivismo, métodos de lectoescritura, estimulación temprana, teoría del aprendizaje significativo, teoría de María Montessori, teoría de los estilos de aprendizaje y teoría de las inteligencias múltiples. A la solicitud de mencionar cinco autores que hayan generado conocimiento relevante para la educación, se menciona 1 sola vez a Friedrich Fröbel, Paulo Freire, David Ausubel y Erik Erickson; se menciona 2 veces a Sigmund Freud, Jerome Bruner y John Dewey; 3 veces a Jean Jacques Rousseau; 4 veces a Lev Vigotsky y María Montessori; y 6 veces a Jean Piaget. A la pregunta de quiénes son los autores nacionales o locales más reconocidos, solo se mencionó a León Trahtemberg en 2 ocasiones.

En la sección sobre el «Futuro de la profesión» se hicieron cuatro interrogantes abiertas: «¿Cuáles cree que serán las características más resaltantes que tendrá su profesión en el futuro?», «¿Cuáles serán los temas de estudio o de investigación más atendidos en el futuro por su carrera?», «¿Cuáles serán las áreas o especialidades que generarán mayor interés en los profesionales de su carrera?» y «¿Cuáles serán los métodos que se emplearán más en el futuro para el desarrollo de su profesión?». Las respuestas se aprecian en la tabla 5, y describen un perfil que denota preocupación por una educación más personalizada y que aproveche pertinentemente las nuevas tecnologías. Así mismo, se señala que los temas de investigación más recurrentes serán los problemas de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y el uso de las TIC;

las especialidades más demandadas serán la educación inicial y la educación especial; finalmente, los métodos más utilizados serán la didáctica, el uso de las TIC y la investigación científica.

Tabla 5

*Respuestas de la sección sobre el futuro de la profesión*

---

¿Cuáles cree que serán las características más resaltantes que tendrá su profesión en el futuro?	Formación integral Mayor uso de la tecnología (2) Mayor énfasis en la educación de valores Alfabetización Mejor calidad educativa Educación más personalizada (3) Mejor formación profesional (2)
¿Cuáles serán los temas de estudio o de investigación más atendidos en el futuro por su carrera?	Calidad en la información Problemas del aprendizaje (5) Estimulación temprana Globalización Estilos de aprendizaje (3) Las TIC (2) Filosofía de la educación Política educativa Rendimiento escolar Violencia intrafamiliar Comprensión lectora Coeducación y educación diferenciada

---

## Identidad profesional y preferencias profesionales

---

¿Cuáles serán las áreas o especialidades que generarán mayor interés en los profesionales de su carrera?	Educación inicial (2) Estimulación temprana Educación especial (3) Educación cívica Matemática Administración educativa Tecnología educativa Comunicación integral Educación a distancia Ciencia y ambiente Educación superior Formación integral
¿Cuáles serán los métodos que se emplearán más en el futuro para el desarrollo de su profesión?	Clases a distancia Pizarras electrónicas Juegos Las TIC (4) Educación personalizada Investigación (2) Test psicológicos Experimentación Didáctica (5) Interdisciplinariedad

---

Por último, se realizaron correlaciones entre los datos con un nivel de medición de intervalo, para lo cual se utilizó la prueba de correlación de Pearson. Se hallaron correlaciones altamente significativas ( $p < .000$ ) para algunas variables, como puede apreciarse en la tabla 6.

Tabla 6  
Correlaciones entre datos cuantitativos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Edad	—	.668*	-.296	.010	.141	.004	.124	.313	-.097	-.196	-.058	-.097
2. Semestre		—	.051	.290	.313	.111	.378*	.481*	.263	.121	.200	.239
3. Realista			—	.599*	.559*	.497*	.469*	.385*	.698*	.615*	.547*	.406*
4. Investigador				—	.657*	.528*	.367*	.450*	.649*	.659*	.467*	.019
5. Artista					—	.665*	.438*	.564*	.696*	.722*	.423*	.361*
6. Social						—	.555*	.536*	.701*	.751*	.420*	.100
7. Emprendedor							—	.614*	.489*	.485*	.211	.165
8. Convencional								—	.596*	.502*	.552*	.220
9. Gusto por carrera									—	.847*	.617*	.283
10. Alcance de metas										—	.516*	.266
11. Satisfacción trabajo											—	.293
12. Prestigio social												—

\*  $p < .000$

Por otro lado, considerando las variables de tipo cualitativo, se realizó un procesamiento descriptivo con el estadístico no paramétrico Chi cuadrado entre las preferencias profesionales de los estudiantes de Educación y las valoraciones epistemológicas que hacen de su profesión. Los resultados se pueden ver en la tabla 7.

Tabla 7

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Consideración epistemológica*

Preferencias profesionales	Consideración epistemológica			Total
	Ciencia	Arte	Profesión	
No definido	1	2	4	7
Educación	3	9	7	19
Medicina humana	1	0	0	1
Literatura	0	1	0	1
Diplomacia	1	0	0	1
Decoración de interiores	1	0	0	1
Incompatible	0	1	0	1
Total	7	13	11	31

$$X^2 = 49.255, \text{ gl} = 21; p < .000$$

Otro cruce de datos entre las preferencias vocacionales y los métodos indica que los estudiantes con preferencias profesionales no definidas consideran que los métodos más utilizados en Educación son la observación (2), el método bibliográfico (2), el clínico (2) y el didáctico (1). Los que tienen preferencias profesionales por Educación señalan que la observación (9), el método didáctico (9) y el clínico (1). Estos resultados se pueden ver en la tabla 8.

Tabla 8

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Métodos*

Preferencias profesionales	Métodos				Total
	Observación	Bibliográfico	Clínico	Didáctico	
No definido	2	2	2	1	7
Educación	9	0	1	9	19
Medicina humana	0	0	1	0	1
Literatura	1	0	0	0	1
Diplomacia	1	0	0	0	1
Decoración de interiores	1	0	0	0	1
Incompatible	0	0	0	1	1
Total	14	2	4	11	31

$$X^2 = 46.594, \text{ gl} = 28; p < .015$$

Al cruzar los datos de las preferencias profesionales y las contribuciones que hace la educación, se tiene que quienes no tienen preferencias profesionales definidas consideran que las contribuciones de la educación se centran en los niños (3), la sociedad (2) y las personas (2); quienes tienen una vocación definida en Educación se focalizan en las personas (11), los niños (5), la sociedad (2) y la familia (1). Esto se puede apreciar en la tabla 9.

Tabla 9

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Contribución*

Preferencias profesionales	Contribución				Total
	Personas	Familia	Sociedad	Niños	
No definido	2	0	2	3	7
Educación	11	1	2	5	19
Medicina humana	1	0	0	0	1
Literatura	0	0	0	1	1
Diplomacia	1	0	0	0	1
Decoración de interiores	0	0	0	1	1
Incompatible	0	1	0	0	1
Total	15	2	4	10	31

$$X^2 = 55.504, \text{ gl} = 28; p < .001$$

Como última asociación, se tiene el cruce entre las preferencias profesionales y el objeto de estudio de la educación. Los estudiantes que no tienen preferencias profesionales definidas señalan que el objeto de estudio de la Educación es la persona y la sociedad, con una frecuencia de respuesta de 5 y 2 respectivamente. Los que tienen preferencias profesionales por la Educación también responden mayoritariamente que el objeto de estudio de la educación es la persona (18), y solo uno, que es la sociedad. Los estudiantes que se agrupan en las otras preferencias profesionales señalan en su totalidad que el objeto de estudio de la educación es la persona. Los resultados también fueron significativos ( $p < .001$ ), y se pueden apreciar en la tabla 10.

Tabla 10

*Tabla de contingencia: Preferencia profesional \* Objeto de estudio*

Preferencias profesionales	Objeto de estudio		Total
	Persona	Sociedad	
Nada	5	2	7
Educación	18	1	19
Medicina humana	1	0	1
Literatura	1	0	1
Diplomacia	1	0	1
Decoración de interiores	1	0	1
Incompatible	1	0	1
Total	28	3	31

$$X^2 = 32.428, \text{ gl} = 14; p < .003$$

Considerando la significancia estadística de los resultados, este cruce de variables en su conjunto nos dice que los estudiantes de Educación de la muestra conciben la educación como un arte, sobre todo aquellos que tienen preferencias profesionales por la Educación. Así mismo, la mayoría considera que los métodos de Educación son la observación y la didáctica; y que, al ser su objeto de estudio la persona humana, contribuye con las personas.

## Discusión

Hemos querido analizar la identidad profesional de los estudiantes de Educación de una universidad arequipeña de gestión particular en relación con sus preferencias profesionales. Para ello, hemos partido del enfoque de Catalina Harrsch (2005), quien considera que la identidad profesional se compone de la historia personal del profesional y de la historia de la profesión. En ese sentido, consideramos que no es posible concebir un proyecto pedagógico al margen de la historia (Tueros, 2006). Sabemos que la historia de la pedagogía nos señala una serie de concepciones sobre la profesión que van madurando a lo largo del tiempo, que tienen repercusiones en la definición epistemológica de la profesión, pues nos brindan una visión amplia de esta por medio de sus instituciones más resaltantes, los pioneros más representativos, las obras más citadas, las teorías más difundidas, etc.; que devienen en un proceso de formalización e institucionalización disciplinar fundamental para el desarrollo de la identidad profesional (Fierro & Klappenbach, 2015). De ahí que las preferencias profesionales pueden relacionarse con la identidad profesional.

Resaltamos como primer aspecto que los rasgos de las preferencias profesionales más frecuentes han sido el Artista, el Social y el Emprendedor, lo cual implica un perfil vocacional orientado hacia la educación, el arte dramático y la danza. Este dato se relaciona con el hecho de que la mayoría de estudiantes concibe la educación como un arte; de hecho, la mayoría de quienes tienen esta percepción son los que poseen una preferencia vocacional por la educación. Así mismo, el 61.3 % de estudiantes tiene una preferencia vocacional por Educación y el 22.6 % no tiene una preferencia vocacional definida, lo cual se condice con los reportes que señalan que los jóvenes de hoy construyen su identidad profesional tardíamente (Moral & Ovejero, 1999). Consideramos que un aspecto que puede relacionarse con esto es su escasa formación en historia de la pedagogía, pues ninguno pudo ubicar el origen formal de la educación en el tiempo, aunque las respuestas vertidas en este tópico apuntan a señalar un origen intemporal en la Antigüedad con los clásicos griegos. Al respecto, no puede negarse que filósofos como Sócrates o Platón tuvieron ideas pedagógicas implícitas en sus obras (Bedoya, 2005), pero no hicieron un apuntalamiento sistemático del objeto de estudio de la pedagogía ni de sus métodos. Estos aspectos son esenciales para definir la pedagogía, pues son características esenciales de la ciencia (Bunge, 1980) y, por ende, nos permiten hacer ubicar epistemológicamente la pedagogía. Por otro lado,

existe una confusión terminológica con respecto a la pedagogía, pues en la antigua Grecia el pedagogo era quien conducía al niño a la escuela, mientras que el maestro, es decir, quien le enseñaba, era el diádoco (Ponce, 1973). Podemos concluir que los antecedentes griegos no nos permiten hacer una ubicación precisa de la pedagogía como disciplina independiente.

Ahora bien, dentro de un marco histórico es difícil situar el origen de la pedagogía, pues algunos autores la relacionan con la creación de las escuelas en el siglo XV (Cipolla, 1970); mientras que otros coinciden en señalar la obra de Comenio (1976) como el primer esfuerzo sistemático por definir el objeto de estudio de la educación, sus fines, métodos y actividades más propias. En ese sentido, la identidad del profesor tiene que ver básicamente con la enseñanza, su actividad más característica (Neira, 2015), lo cual se relaciona con las actividades que los estudiantes indicaron como las más frecuentes entre el quehacer del profesor: atender personas, brindar consejería, elaborar estrategias, capacitar personas, realizar investigaciones, resolver problemas y estudiar casos.

Junto con ello, podemos señalar que aunque los estudiantes de Educación que forman parte de la muestra tienen una identidad profesional orientada hacia la educación, su formación histórica es muy limitada, ya que no consiguieron ubicar temporalmente la educación y reconocieron tener solo un conocimiento general o insuficiente del tema (94 %), a pesar de señalar que conocer la historia de la disciplina es importante porque nos da identidad, nos permite proyectarnos a futuro, comprender el presente y orientarnos profesionalmente.

Son muchos los factores que coadyuvan a este menosprecio por el conocimiento histórico. Se puede mencionar que existe un escaso apego por la cultura y el conocimiento entre los estudiantes y profesionales latinoamericanos, que tienen intereses orientados más hacia la práctica que hacia la teoría. La historia nos brinda un conocimiento teórico que, si bien no tiene implicancias prácticas, nos permite orientarnos epistemológicamente y, a partir de ello, desempeñarnos con coherencia filosófica y fundamento teórico (Arias, 2010). Es necesario tomar conciencia de que la práctica profesional no se realiza en un vacío epistemológico, sino que, por el contrario, las decisiones que tomamos como profesionales y las actividades que realizamos se encuentran fuertemente arraigadas en la visión que tenemos de la profesión. Esta visión

tiene también injerencia en nuestros valores personales y deontológicos (Hirsch, 2013). Entre las cualidades necesarias para ejercer la docencia, los estudiantes mencionaron la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la honestidad, el esfuerzo, la tolerancia, la amabilidad y la paciencia; todos ellos valores o cualidades necesarios en las relaciones interpersonales. Esta aproximación es consistente con lo que afirma Tueros (2006), al plantear que los valores proporcionan motivos e identidad al profesional. Por otro lado, cualidades mencionadas como la creatividad, el orden, el conocimiento, la iniciativa, la comunicación y el compromiso tienen una connotación más ejecutiva en su relación con el estudiante.

A partir de los valores escogidos, podemos decir que los estudiantes valoran mucho las relaciones interpersonales, lo que es coherente con el hecho de haber asignado mayor peso a la persona como objeto de estudio de la educación. La educación beneficia más a la persona, pues es su fin y razón de ser. En ese sentido, incidir en que la persona es el centro de la educación supone tener una visión más amplia de la educación, en tanto que se ocupa de niños (educación inicial y primaria), adolescentes y jóvenes (educación secundaria y educación superior), y de adultos (andragogía). También refleja una visión personológica muy propia de autores como Edith Stein (2007) que, aunque no han sido mencionados como los más representativos, son un referente importante en la educación. En ese sentido, los autores más citados por los estudiantes como personajes relevantes en la historia de la educación han sido Jean Piaget, Lev Vigotsky, María Montessori, Jean Jacques Rousseau, Jerome Bruner, John Dewey y León Trahtemberg. Curiosamente, ninguno de ellos es educador: Piaget es biólogo; Vigotsky y Montessori estudiaron medicina; Rousseau era filósofo; Bruner y Dewey fueron psicólogos; Trahtemberg es ingeniero.

Este hecho, dicho sea de paso, refleja la escasa cantidad de educadores que han hecho aportes sustanciales a la pedagogía; han sido otros profesionales quienes se han dedicado a la investigación y promoción de la educación. No obstante, los personajes mencionados son importantes referentes en la educación: Piaget (1983) lo es por haber investigado el desarrollo intelectual del niño y promover una mejor organización escolar en función de sus hallazgos; Vigotsky (1995), por sus teorías socioculturales del desarrollo como la zona de desarrollo próximo; Montessori (1973), por su modelo liberal de enseñanza y la pedagogía del amor; Rousseau (1971), por su visión ecoló-

gica de la educación; Bruner (1987), por sus estudios sobre cognición y su apuesta por una educación más centrada en la enseñanza; Dewey (1974), por el movimiento progresista y su concepción funcional de la educación; y Trahtemberg (2010), por sus sesudos análisis sobre la problemática de la educación peruana. Aunque los autores aludidos han hecho aportes significativos a la educación, hay varios otros que no han sido mencionados, como Comenio (1976) y su *Didáctica magna*, Pestalozzi (1980) y su enfoque paidológico, Claparède (1957) y la pedagogía experimental, entre muchos otros.

El desinterés por la historia de la educación puede ser combatido por medio de la investigación historiográfica de la educación regional, lo que ha dado buenos resultados en países como Colombia, específicamente en la Universidad de Caldas (Cruz, 2007). Una estrategia válida sería convocar a historiadores, psicólogos y pedagogos interesados en el tema con el fin de explorar los antecedentes de la educación local, sus personajes más importantes, sus instituciones, la producción académica, etc. Es muy necesario que los estudiantes conozcan el pasado de su profesión para ubicarse mejor en el presente; que comprendan una serie de cuestiones interrelacionadas que favorecen la toma de conciencia de la problemática educativa y, por ende, las soluciones más viables. De este modo, con un sólido conocimiento en historia de la educación, un estudiante o un profesional podrían proyectarse a futuro con la firme convicción de contribuir al desarrollo de la pedagogía en nuestro país.

Podemos decir que carecer de referentes claros en la pedagogía conduce a la falta de modelos profesionales y académicos que sirvan de aliento para los estudiantes y fortalezcan su identidad profesional. Por el contrario, tener modelos académicos y profesionales adecuados refuerza el sentido de pertenencia al colectivo de profesionales, a la vez que puede contribuir a que los estudiantes se sientan orgullosos de formar parte de un determinado gremio (Damián, 2014). Nuestros resultados muestran que, en opinión de los encuestados, el prestigio social de la educación no se relaciona con el gusto por la carrera, el alcance de metas ni la satisfacción con el trabajo. Esto tiene dos implicancias: en primer lugar, involucra una toma de conciencia del bajo prestigio social de la educación, mediado por la problemática social, pero también por el escaso compromiso de los profesores para con el desarrollo de su profesión; en segundo lugar, es un indicador de que su elección vocacional no se ha debido al prestigio social de la actividad pedagógica.

Ahora bien, dado que la identidad docente guarda relación con contextos históricos sociales establecidos (Cabrera, 2015), es necesario que los estudiantes desarrollen una aproximación histórica de su profesión y la expresen en su conocimiento histórico. Sin embargo, la historia misma de la educación está supeditada al desarrollo de otras ciencias. Algo similar ha ocurrido con la historia de la psicología; desde el momento en que se establece el surgimiento de esta como ciencia independiente de la filosofía y la fisiología, se disparan sus logros y producciones como posesiones disciplinares que coadyuvan a su posicionamiento como ciencia y profesión. En el caso de la educación, todavía se mantienen relaciones de dependencia con otras disciplinas, siendo la psicología la disciplina con la que más contacto tiene, y que se evidencia por la mención a autores vinculados con dicha profesión. En ese sentido, se debe promover la interdependencia entre psicología y pedagogía, pues los profesores y los psicólogos educativos tienen roles complementarios que devienen en prácticas educativas integradoras (Isaza, 2014), lo cual, naturalmente, supone que la educación también haga aportes sustanciales a la psicología (Arias, 2014). Mientras esto no ocurra, la dependencia de la educación hacia la psicología solo perjudicará a la primera, porque cuando las relaciones interdisciplinarias son asimétricas solo se beneficia la que aporta más.

Un ejemplo de ello viene de las teorías del aprendizaje que han sido estudiadas y propuestas por psicólogos, y que son aplicadas por los profesores. Sin embargo, como dice Bruner (1987), conocer cómo tiene lugar el aprendizaje no significa que ya sabemos cómo se debe enseñar; hace falta generar modelos teóricos de enseñanza validados científicamente. En ese sentido, también hay que reconocer que no todas las teorías psicológicas son aplicables a la educación (Ventura, 2014), y que la enseñanza es propia de la pedagogía. Así pues, la pedagogía es el fundamento de la práctica educativa del profesor y, en esa medida, es un saber propio del docente y de ningún otro especialista (Tamayo, 2007). Por ello, los educadores deben preocuparse por profundizar estos aspectos por medio de la investigación.

La realidad, no obstante, es que los educadores no investigan, y es frecuente que asuman una actitud pasiva frente a esta actividad al dejar que profesionales de ciencias afines llenen los vacíos conceptuales de la educación con sus teorías y paradigmas. En nuestro estudio, aunque el 45 % de los estudiantes señala que la investigación es una actividad inherente al desempeño profesional del docente, en la práctica casi nadie se ocupa de hacer investigación

en el aula o dentro del contexto escolar. Otros estudios han reportado que a los estudiantes de Educación les cuesta dar argumentos sólidos sobre su rol en el aprendizaje de la ciencia (Posada, 2015) debido a que no poseen suficiente formación en temas de ciencia, epistemología e investigación.

Comulgamos con Isaza cuando afirma que «[...] la práctica docente exige una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, los mecanismos para evaluar y las acciones propuestas educativas eficientes y eficaces» (Isaza, 2014, p. 21). Esta reflexión debe desembocar en una epistemología educativa que se haga evidente en las competencias subyacentes a la actividad de los profesores mejor capacitados (Del Valle, 2008). En ese sentido, es necesario mejorar la calidad de la formación inicial de los educadores (Manrique, 2009). Debe primero ponerse énfasis en la epistemología para fundamentar la educación en el curso de su historia como una ciencia esencial para el desarrollo del hombre, y después, en la investigación, para comprender y aplicar los métodos de la ciencia al conocimiento y solución de los problemas educativos más inmediatos.

Ahora bien, los profesores deben conocer la realidad y orientar sus procesos formativos y profesionales de cara a la sociedad, lo que supone responder a las necesidades del mercado (Calderón & Marim, 2009). Por esta razón, es importante indagar sobre la opinión que tienen los estudiantes respecto a los temas educativos más importantes. Sus respuestas indican que lo que más les interesa son los métodos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la educación inclusiva, el desarrollo humano y la violencia intrafamiliar; al mismo tiempo, consideran que a futuro los problemas más relevantes serán los problemas de aprendizaje, el uso de las TIC y los estilos de aprendizaje. Estos temas denotan una preocupación por dar una educación más personalizada y eficiente, en la que la tecnología sea un recurso importante para facilitar y complementar la labor del profesor. Junto con ello, los encuestados indican que la educación inicial y la inclusiva serán especialidades que gozarán de mayor demanda en el futuro, lo que puede explicarse por el incremento de la cobertura en la educación inicial y por las disposiciones legales que promueven la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en la educación básica regular. También indican que los métodos más utilizados en el futuro serán la didáctica, las TIC y la investigación, tríada que va en sintonía con la necesidad de desarrollar una educación con mayor énfasis en la enseñanza, la ciencia y la tecnología.

A partir de ello es posible concluir que los estudiantes exhiben cierto grado de conciencia sobre los problemas de la educación peruana y los factores que potenciarán su desarrollo. No podemos pasar por alto que los estudiantes se desenvuelven en un marco temporal y, por ende, su identidad profesional también abarca aspectos futuros. Esto se puede decir porque, si bien la formación del profesor comienza antes de la universidad, se consolida con la formación universitaria y se perfecciona con el desempeño profesional (Calderón & Marim, 2009). La identidad profesional docente debe proyectarse a lo largo del tiempo y comprometerse cada vez más con las demandas sociales y profesionales propias de cada momento histórico.

Con esta investigación, hemos querido indagar en los aspectos identitarios de la profesión en estudiantes universitarios. Aunque tiene algunas limitaciones —como pueden ser el tamaño de la muestra y la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos universitarios, o el no haber considerado el nivel socioeconómico de los estudiantes—, pensamos que es oportuno un análisis como el presente, así como la necesidad de desarrollar una línea de investigación constante sobre la vocación del maestro y su identidad profesional.

### Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1969). *Historia de la pedagogía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Agulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Alaperrine-Bouyer, M. (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Almeyda, A., & García, T. (2015). Elegir una profesión significa elegir un futuro. Mirada a la dialéctica: Motivación-elección profesional. *Integración Académica en Psicología*, 3(7), 56-74.

- Aramburuzabala, P., Martínez-Garrido, C., & García-Peinado, R. (2015). La formación del profesorado universitario en España: Evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2010). Desarrollo de la historia de la psicología en el Perú. *Revista Peruana de Psicología*, 9(1), 101-109.
- Arias, W. L. (2012). La investigación educativa como instrumento para revalorar la carrera docente. *Signo Educativo*, 208, 36-38
- Arias, W. L. (2013a). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, 19, 23-39.
- Arias, W. L. (2013b). Relaciones humanas en profesores de instituciones educativas públicas de Arequipa. *Revista de Investigación ULASALLE*, 2(1), 5-14.
- Arias, W. L. (2014). Nexos históricos entre la psicología y la pedagogía latinoamericana en la experimentación. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 215-233.
- Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arias, W. L., Ceballos, K. D., & Arpasi, S. M. (2015). El aporte de los psicólogos peruanos en la Revista Latinoamericana de Psicología de 1994 al 2014: Un estudio bibliométrico. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 57-76.
- Arias, W. L., Arista, M., Choque, M., Angles, U., Chávez, P., & Herrera, B. (2015). Una encuesta acerca de los psicólogos más representativos y el futuro de la psicología en Arequipa. *Liberabit*, 21(1), 123-139.
- Ausubel, D., Novack, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.

- Bedoya, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ecoe.
- Béjar, G. (1993). La elección de carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Educación y Ciencia*, 2(8), 21-25.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Bunge, M. (1980). *La ciencia. Su filosofía y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 11(3), 1-26.
- Calderón, A. I., & Marim, V. (2009). Formación y trabajo docente: Nuevas exigencias profesionales en el mercado educacional. *Educación*, 18(34), 39-54.
- Claparède, E. (1957). *Pedagogía experimental y psicología del niño*. México D. F.: Editorial Continental.
- Cipolla, C. (1970). *Educación y desarrollo de occidente*. Barcelona: Ariel.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91-113.
- Comenio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México D. F.: Porrúa.
- Cruz, R. (2011). Las rutas de trabajo socializado como estrategia orientadora para elaborar la Tesis en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo. *UCV Scientia*, 3(2), 173-178.
- Cruz, S. M. (2007). Enseñanza de la historia regional en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 111-131.

- Damián, J. (2014). Identidad profesional, reconocimiento social e inserción laboral del universitario con formación híbrida. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 9-43.
- Del Valle, A. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17(32), 7-24.
- Dewey, J. (1974). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, D., Morales, M., & Amador, L. O. (2009). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 20-23.
- Di Scipio, W. J. (1974). A factor analytic validation of Holland's vocational preference inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 389-402.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Esquivel, L. A., & Rojas, C. A. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-15. Disponible en: <http://rieoei.org/investigacion19.htm>
- Dilthey, G. (1957). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Fernández, M. B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Fierro, C., & Klappenbach, H. (2015). Psicología, ciencia e historia: La filosofía en los albores de la profesionalización e institucionalización de la historiografía de la psicología (1960-1975). *Revista de Psicología[de la UCSP]*, 6(1), 15-54.
- Fogliatto, H. (1991). *Cuestionario de intereses profesionales*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contribution to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 77-85.
- Gómez, I., & Luciano, C. (1999). La correspondencia entre el saber y hacer en el caso del educador. *Psicothema*, 11(3), 617-629.
- Harrsch, C. (2005). *La identidad del Psicólogo*. 4<sup>ta</sup> edición. México, D. F.: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Hubert, R. (1967). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Infante, G. E. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión en torno a la labor de educar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 57-70.
- Isaza, L. (2014). Interdependencia de la práctica psicológica y la práctica docente: Saberes co-participantes en el contexto escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 15-26.
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y Sociedad*, 5, 1-14.

- Landín, M. R. (2013). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, 24(46), 117-131.
- Larrea, R. (2009). La investigación en el proceso formativo del maestro. *UCV Scientia*, 1(1), 61-64.
- Manrique, L. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación*, 18(34), 19-38.
- Martin, D. C., & Bartol, K. M. (1986). Holland's Vocational Preference Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator as predictors of vocational choice among Master's of Business Administration. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 51-65.
- Martínez, J. M., & Valls, F. (2006). La elección vocacional y la planificación de la carrera. Adaptación española del Self-Directed Search (SDS-R) de Holland. *Psicothema*, 18(1), 117-122.
- Martínez-Minguez, L., & Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 29-50.
- Matalinares, M. (2003). Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegida por estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 73-87.
- Monroy, J. A. (2004). Diagnóstico vocacional. *Liberabit*, 10, 11-15.
- Montessori, M. (1973). *The Discovery of the child*. USA: Ballantine Book.
- Moral, M., & Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moreno, J. M., Poblador, A., & Del Río, D. (1986). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- Narvaez, M. (2007). El docente como formador ético. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(2), 1-12.

- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22.
- Neira, P. (2015). An attempt to understand the negotiation of teacher's identities in the context of school reform. *Educationis Momentum*, 1(1), 121-140.
- Niño, F. (2008). La investigación educativa: aproximación filosófica en clave zubiriana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 21-48.
- Orrego, J. F. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 27-39.
- Osorio, M. (2003). La pedagogía. Conceptualización obligatoria en los programas formadores de maestros. *Zona Próxima*, 4, 74-81.
- Peñalva, J. (2003). *Identidad en el educador*. Tesis Doctoral de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, España.
- Pereira, J. L. (1992). *Perfil de preferencias profesionales*. Arequipa: UNSA.
- Pérez, P. (2008). *Presencia de la filosofía y psicología en la pedagogía actual*. Lima: San Marcos.
- Pérez, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, 55-71.
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP4. *Psicothema*, 18(2), 238-242.
- Pestalozzi, E. (1980). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México D. F.: Porrúa.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. España: Sarpe.
- Pidello, M. A., Rossi, B., & Sagastizabal, M. A. (2013). Las voces de los docentes: Motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.

- Piscoya, L. (1995). *Investigación científica y educacional*. Lima: Amaru.
- Ponce, A. (1973). *Educación y lucha de clases*. 5ta. Edición. Buenos Aires: El Viento en el Mundo.
- Posada, J. L. (2015). La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia. *Tesis Psicológica*, 10(1), 146-160.
- Quintana, H., & Cámac, S. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Lima: San Marcos.
- Ríos, V. (2011). Estilos de personalidad en los procesos de orientación vocacional en alumnos del 4° y 5° grado de secundaria. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 1(1), 3-8.
- Ríos, V., & Supo, L. (2011). Influencia de los hábitos de estudio en la elección de carreras profesionales en alumnos del cuarto y quinto grado de secundaria. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 1(2), 92-99.
- Rivas, F., Tormos, M. J., & Martínez, B. (2005). Tecnología informática en asesoramiento vocacional. *Psicothema*, 17(3), 382-389.
- Rodríguez, A. M. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía - pedagogía? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 9-25.
- Rodríguez, J. (2013). La investigación nacional en educación 2007-2011. Balance y agenda. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 131-171.
- Rosa, E. C. (1998). *Historia de la educación*. Lima: San Marcos.
- Rousseau, J. J. (1971). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Salvatierra, B. (2011). La orientación vocacional y profesional en el Perú: Repercusión ocupacional y productiva. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(2), 119-124.
- Schwartz, R. H. (1992). Is Holland's worthy of so much attention, or should vocational psychology move on? *Journal of Vocational Behavior*, 40, 179-187.

- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sürdem, A., & Erkök, B. (2016). Assessing the reliability and validity of a shorter version of RIASEC in Turkish. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-8. DOI: 10.1051/shsconf/20162601063
- Super, D. E. (1964). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tacca, M. C. (2015). Concepciones, creencias y mitos en la acción del docente: Cuestionamientos a partir de la psicología histórico-cultural. *Alternativas Cubanas de Psicología*, 3(7), 119-127.
- Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Trahtemberg, L. (2010). *Los errores de los cuales aprendí*. Lima: SM.
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, 15(29), 35-51.
- Ventura, A. C. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-213.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, W. B., Vaudrin, D. M., & Hummel, R. A. (1972). The accentuation effect and Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 77-85.
- Weimer, H. (1964). *Historia de la pedagogía*. México D. F.: Uteha.
- Yamada, G., Castro, J. F., & Asmat, R. (2013). *Inversión en educación e ingresos laborales*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Colombia: Foro.