

Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E)

Carlos Javier Ossa Cornejo^{*a}, Nelly Gromiria Lagos San Martín^b, Maritza Roxana Palma Luengo^c, Patricia Eugenia Arteaga González^d e Ingrid Massiel Quintana Abello^e

Universidad del Bío-Bío, Facultad Educación y Humanidades, Chillán, Chile

Recibido: 20 noviembre 2017

Aceptado: 08 febrero 2018

RESUMEN. La vocación docente es un factor importante en las competencias de egreso de carreras de pedagogía en Chile, aunque se encuentran pocas investigaciones que aborden esta temática. El objetivo de esta investigación fue construir y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de Vocación Docente en estudiantes de Pedagogía. El instrumento se construyó mediante revisión de literatura, evaluación de contenido en base a jueces, y niveles de validación interna a partir de un estudio instrumental. El Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E) quedó conformado por 37 ítems distribuidos en 6 factores que miden interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca, interés disciplinario y una escala de mentiras. En el estudio piloto participaron 209 estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, 86% mujeres y 14% hombres, con edades entre 19 y 29 años. Los análisis estadísticos indican buen nivel de confiabilidad global ($\alpha=.833$) así como de sus factores (Cronbach entre .419 y .799). Se presenta un nivel de correlación significativa entre el instrumento global y los factores (Pearson entre .539 y .760, significativas $p>.001$). Se concluye que el instrumento es confiable para evaluar el constructo vocación docente en estudiantes chilenos de pedagogía.

PALABRAS CLAVE. Vocación docente; pedagogía; propiedades psicométricas; evaluación.

Construction and psychometric analysis of Teacher's Vocation Questionnaire (Student version) (CVD-E)

ABSTRACT. Teaching vocation is an important factor considered as a basic competence in most of the teacher training programs in Chile. There is little research addressing this issue, which led researchers to carry out this study through the construction of a questionnaire to measure teaching vocation in pedagogy students (TVQ-S). The questionnaire was built based on a comprehensive literature review and process of content analysis by referee criteria and levels of internal validation with an instrumental study. It was made up of 37 items distributed in 6 factors that measure the interest in teaching, academic achievement motivation, self-determination, intrinsic motivation, disciplinary interest and a scale of lies. The Pilot study involved 209 student teachers

*Correspondencia: Carlos Ossa Cornejo. Dirección: Avda. Andrés Bello 720, Chillán, Chile. Correos Electrónicos: cosa@ubiobio.cl, nlagos@ubiobio.cl, mpalma@ubiobio.cl, parteaga@ubiobio.cl, iquintana@ubiobio.cl.

from the University of Bio-Bio, Chile, including 86% women and 14% men, aged between 19 and 29 years. Statistical analyzes indicate a good level of overall reliability ($\alpha = .833$) as such as its factors (.419 and .799); factors also have a significant level of correlation with global instrument (between .539 and .760 Pearson, significant $p > .001$). It can be concluded that the instrument is valid and reliable for assessing the construct teaching vocation in Chilean students of pedagogy.

KEYWORDS. Teaching vocation; pedagogy; psychometric properties; assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La vocación docente, definida tradicionalmente como una inclinación que las personas tienen hacia el ejercicio de la enseñanza (Larrosa, 2010), es actualmente considerada un factor importante en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía (Larrosa, 2010; Ramírez, 1999; Tineo, 2009) por lo que resulta un constructo interesante de identificar en el mundo de la academia. No obstante, como concepto no es sencillo de determinar, dada la complejidad de medir empíricamente los factores incidentes en el desempeño del profesor (Esteve, 2009).

Un componente fundamental para el logro de altos estándares de calidad en el sistema educacional es la implementación de medidas que aporten al desarrollo de la profesión docente (Darling-Hammond, 2000), puesto que una pieza fundamental para proveer educación de calidad es contar con profesores efectivos y orientados a su tarea. Para ello se han elaborado en Chile diversas políticas públicas, siendo una de ellas la denominada *Beca Vocación de profesor*, que apunta a costear el arancel de estudios de pedagogía a los estudiantes con mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (Ávalos, 2014) y que forma parte de la propuesta de incentivos para fomentar la motivación y el desempeño de los futuros docentes.

Dicha iniciativa pone en relieve la idea de que para, ser un buen profesor parece ser necesario tener o desarrollar la vocación interna como elemento del quehacer pedagógico. En este sentido, la formación de los futuros docentes debiera atender al desarrollo de esta característica, teniendo como base el conocimiento de ésta en los niveles iniciales de la formación universitaria.

Sin embargo, son pocas las investigaciones en Chile sobre niveles de vocación docente, tanto en profesionales como en estudiantes de pedagogía, encontrándose escasos estudios que aporten a la claridad conceptual y metodológica sobre cómo abordarlo; tampoco se han encontrado en Chile o Latinoamérica, instrumentos que midan dicho constructo en forma específica y científica de tal modo que sea posible contar con información ajustada a la realidad de nuestros estudiantes.

Por tanto, este estudio se ha centrado en la tarea de elaborar un cuestionario que, en base a un conjunto de definiciones acerca de la vocación docente, permita medir con un nivel de confiabilidad adecuada este constructo, buscando someterlo a una validación psicométrica respectiva, para su utilización en el contexto chileno.

2. DESARROLLO

2.1 El concepto de Vocación Docente

El consenso sobre la delimitación de un concepto de vocación ha sido complejo, pudiendo observarse que algunos autores lo han planteado como una actividad fuertemente emocional o ideológica, mientras que otros han puesto el énfasis en la idea de que es un elemento de criterio profesional (Tenti, 1999; Ávalos, 2002).

Históricamente se ha visto la vocación desde tres grandes concepciones, en primer lugar, como un aspecto innato, así la docencia es una respuesta a un llamado natural del espíritu (o de Dios) y no el resultado de una elección racional; desde esta perspectiva el maestro nace con esta inclinación y solo debe complementar el dominio de ciertos conocimientos básicos. Bajo esta mirada la tarea del aspirante a docente consiste en complementar esa especie de destino (Tenti, 1999).

Una segunda perspectiva plantea que la vocación ha sido considerada como un ideario del desinterés o la gratuidad, centrando la esencia de la vocación como una virtud humana que expresa la capacidad del ser humano de dar y servir a otros (igualmente relacionada con la mirada religiosa). Por lo mismo, una actividad que se define como “vocacional” tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad o recompensa. Desde este punto de vista el docente hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.), sin exigir contraprestación alguna.

La tercera representación de la vocación es la relacionada con la idea de profesión o de profesionalización, y tiene otra lógica, ya que una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no la respuesta a un llamado interno (Esteve, 2009). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requieren de un período de formación más o menos prolongado, y la vocación se relaciona con el aspecto motivacional que permite que se mantenga esa acción en el tiempo (Tenti, 1999).

En esta misma perspectiva, se espera que los estudiantes de pedagogía desarrollen un sentido de vocación respecto a lo que es su misión como profesional (Ávalos, 2002; Solar y Díaz, 2007). En tal sentido, se le ha concedido a la vocación una gran importancia como aspecto presente en los aspirantes a ingresar a la carrera de Educación, a pesar de que comúnmente se les atribuyen a éstos diferentes motivaciones como la remuneración o el prestigio social, las que a veces son muy lejanas de lo que tradicionalmente se asocia con la vocación hacia la profesión docente (Ramírez, 1999).

Estas miradas no se han caracterizado por la armonía, sino más bien por la lucha y la búsqueda de imponer una mirada por sobre las otras. A juicio de Esteve (2009), este hecho ha generado que la vocación se torne un aspecto negativo, rondando cual fantasma (como llamado espiritual o como perfil de buen profesor), generando la idea de que ser maestro es una acción relacionada más con la personalidad que con la formación, lo cual no ofrece ayuda válida para la práctica de la enseñanza; generando además una imagen idealizada de la profesión docente, que lleva incluso a generar tipos ideales que restringen el ingreso a la disciplina (Alliaud, 2015). Esta posibilidad de la elección de ser docente, como una decisión de formación, en virtud de un proceso institucionalizado y tecnocientífico, es una de las razones de porqué últimamente se ha planteado con mayor fuerza la perspectiva de la profesionalidad docente, donde la vocación se alza como aspecto que ayuda a mantener dicha decisión, aunque no la define.

Actualmente, la investigación y la conceptualización de la vocación docente se han basado en una perspectiva de construcción de identidad profesional (Ávalos, 2002; Cárdenas, 2015; Esteve, 2009). En este contexto, al analizar la construcción de las identidades docentes, se debe partir por recordar el origen de la escuela, el cual obedece a una construcción de tipo sociocultural, y por ello se ha caracterizado la actividad del maestro según la ideología cultural que impone la sociedad, históricamente como un apostolado o misión religiosa, luego como bandera de lucha de la construcción republicana, posteriormente como lucha de clases sociales, hasta llegar -ya a fines del siglo XX- a la concepción de profesión como ámbito disciplinario y científico (Contreras y Villalobos, 2010) que es como creemos debe entenderse hoy.

Esta idea de vocación como parte de la identidad profesional, la concibe más como un atributo motivacional que como una ideología, permitiendo relacionarla con aspectos conductuales y actitudinales. Elementos que finalmente facilitan su definición y comprensión (Cárdenas, 2015; Martínez, 2013; Sánchez Lissen, 2003; Tineo, 2009).

2.1 La motivación por la docencia

La motivación por ser un docente es un aspecto poco trabajado en las propuestas de profesionalización docente, siendo relegado por temas de corte técnico o por factores de personalidad, siendo posible entender la motivación como parte de la llamada actitud proactiva o del emprendimiento (Ares, 2004). De todos modos, cabe precisar que el compromiso con la enseñanza y la formación de estudiantes requiere del mencionado nivel de proactividad, pues habitualmente, el docente debe hacer frente a diversidad de situaciones y a conductas cambiantes en los estudiantes, que son habituales en un medio social dinámico y caótico como el aula (Collom, 2005).

En este escenario, la motivación surge como una herramienta fundamental para mantener la conducta proactiva u orientada a enfrentar y satisfacer las necesidades que se van presentando en el aula de clases. Urbina (2015) la plantea como el impulso para mantener una pasión, el motivo por el cual enfrentar el cansancio, las preocupaciones y los disgustos de la vida escolar, de manera que se mantenga el interés y la preocupación por la tarea de enseñar a pesar de toda dificultad.

De este modo, se debería entender esta motivación como una disposición interna, personal para realizar tareas relacionadas con la enseñanza, lo que puede relacionarse con la denominada Motivación Intrínseca. Deci y Ryan (2000) la definen como aquella disposición hacia actividades donde la satisfacción se da por gusto de la persona hacia la tarea que realiza, por tanto, es inherente a la actividad en sí misma. Así diferencian entre la motivación intrínseca, que sería la que genera agrado por sus propias características, y la motivación extrínseca, que sería aquella actividad que genera agrado o dispone a ella mediante recompensas externas al sujeto.

Esta perspectiva de motivación intrínseca versus extrínseca es uno de los modelos usados por diferentes investigadores para medir la disposición de la personas hacia las actividades en general, así como en forma específica, a las actividades académicas y escolares (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010; González, 2007), aunque también se ha planteado que la motivación hacia lo académico o escolar, está relacionado con factores de corte cognitivo como el locus de control o las expectativas más que por la disposición o los impulsos de satisfacción (Lamas, 2008; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Un planteamiento relacionado con esta perspectiva de las atribuciones, es que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a causas internas (como son las habilidades y las aptitudes), tienden a tener más éxito y a ser más independientes; en cambio, los que atribuyen el éxito a causas externas (como la suerte o la dificultad de la tarea) tendrán una expectativa más negativa del éxito y menor independencia (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010).

Independiente de si se considera un elemento disposicional o atribucional, está claro que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar, y en ese sentido, sobre el aprendizaje (González, 2007; Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010). Lo anterior llevaría a suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje; por un lado, un estudiante motivado intrínsecamente seleccionará y realizará actividades por el interés, la curiosidad y el desafío que le provocan, y posiblemente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea académica. Por otro lado, un estudiante que esté motivado extrínsecamente no tendría la misma conducta y actitudes hacia las tareas académicas (Lamas, 2008).

De este modo, se podría pensar que los estudiantes intrínsecamente motivados estarían más preocupados en aprender, dominar la tarea e incrementar sus habilidades durante el proceso formativo, serían más propensos a ver una fuerte conexión entre sus logros y sus esfuerzos, valorarían la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma, y emplearían estrategias de aprendizaje más efectivas, empleando mayor esfuerzo cognitivo en la tarea (González, 2007). Estos elementos de motivación intrínseca no sólo orientarían a motivarse por sí mismo hacia una actividad cualquiera, sino que a valorar y sentir agrado a la tarea misma de aprender como logro de superar o dominar un tema, lo que estaría relacionado con el concepto de dominio del aprendizaje, aspecto más focalizado de esta motivación intrínseca (Cazares, 2009).

Sin embargo, no siempre se ha visto tan claro que la motivación por ser docente (elección) esté presente en quienes se están formando para ser profesores. Se plantea que la profesión es una construcción progresiva de identidad, donde la persona que escoge esta área, la escoge como una profesión más, al igual que otras; sin embargo, se transforma de la docencia (como profesión) a la vocación educativa, al proyectar ese interés en el tiempo, es decir, al querer ser un maestro verdaderamente, interesado en la formación de las personas, siendo sólo al llegar a este avanzado período, que los docentes han asumido la docencia como modo de vida profesional (Cárdenas, 2015).

Así la motivación por ser docente considera tanto la pretensión de trabajar en un área determinada llamada educación, como desarrollar una profesión que tiene como finalidad la enseñanza (Cárdenas, 2015); conjuntamente con lo anterior, es ir decidiendo y deseando mantener un estilo de vida centrado en la enseñanza y la formación de las personas como esencia de la vida (Urbina, 2015). Desde esa perspectiva, la vocación docente sería un constructo que comprendería Motivación intrínseca (deseo o un interés personal), motivación por la enseñanza (interés en realizar acciones de instrucción y formación), motivación por la disciplina (interés desarrollado de manera libre y consciente a lo largo de la vida por la profesión docente), y motivación por aprender (interés por descubrir y manejar conceptos y habilidades de manera autónoma). Todos estos elementos motivacionales se encontrarían vinculados al hecho de poder decidir y ser autónomo en las decisiones, relacionando este proceso con el concepto de autodeterminación.

2.3 La autodeterminación

La autodeterminación es un proceso que implica ir ganando control y experiencia en la vida y en las decisiones personales, dejando de lado la conducta de dependencia de las personas que enseñan, cuidan y atienden. Es un proceso de decisión libre y consciente, que permite saber dónde vivir y con quién, qué servicios utilizar, cómo pasar el día, qué estudiar, dónde trabajar, cómo participar en la comunidad, o con quién relacionarse (Black y Deci, 2000).

Wehmeyer (1992) define la autodeterminación como el proceso a través del cual la acción de una persona se transforma en el principal agente causal de su propia vida y la toma de decisiones se realiza libre de influencias externas o interferencias. De ese modo las decisiones expresan las prioridades y la individualidad de una persona.

Es una cualidad que intenciona la autonomía, permitiendo que las personas tengan la información necesaria y pertinente para tomar decisiones que les permitan resolver sus propios problemas y de la manera que ellos lo decidan, apostando por una motivación de tipo intrínseca y autorregulada. En este sentido se vuelve contraria a la autoridad, a la dependencia y al control externo, lo cual fomenta además la regulación y motivación extrínseca (Black y Deci, 2000).

Como parte de la vocación, la autodeterminación se relaciona claramente con el emprendimiento y la proactividad, ya que poder decidir y determinar las propias actividades y asumir las consecuencias derivadas de ello, es lo que da la base a esta capacidad de estar buscando resultados y soluciones a los problemas, características fundamentales de los emprendedores (Orrego-Correa, 2014). En dicha línea se puede relacionar además con la claridad o conciencia de la decisión, ya que una elección autodeterminada es una elección que conoce y acepta los atributos de lo que se está decidiendo, y de igual manera, sus consecuencias.

En base a las definiciones y perspectivas señaladas anteriormente, en este estudio nos hemos dado la tarea de delimitar el concepto de vocación docente como un conjunto de disposiciones e intereses intrínsecos por las actividades del ámbito de la docencia, que una persona va construyendo a partir de las tareas que emprende, siendo consciente de su decisión (Larrosa, 2010; Sánchez Lissen, 2003). Sus elementos constituyentes serían la motivación intrínseca, la motivación por enseñar, el interés por el área pedagógica y la autodeterminación; y el instrumento diseñado y probado se ha elaborado en función de las características de esta definición.

Como es un instrumento pensado en recabar datos de autorreporte, y considerando que este tipo de instrumentos tienen la desventaja de presencia de respuestas no sinceras o idealizadas debido a la idea de que el evaluador o terceras personas no juzguen negativamente lo que se responde, concepto conocido como deseabilidad social (Ferrando y Chico, 2000), es que se ha generado una escala de mentiras que permita detectar dicha conducta, a partir de preguntas relacionadas con situaciones personales y sociales extremas, habitualmente improbables como conducta natural, y que si son elegidas como muestra de un conducta realizada de manera constante (eligiendo la opción totalmente de acuerdo), son indicadores de respuesta engañosa por deseabilidad social. Estos ítems se construyeron en base al modelo de preguntas de deseabilidad social generadas por Marlowe y Crowne (en Ferrando y Chico, 2000).

3. MÉTODO

Se utilizó un diseño de investigación instrumental, planteado para la construcción y validación psicométrica de instrumentos (Montero y León, 2005), escogiéndose el proceso de Carretero y Pérez (2005) que contempla las etapas de construcción y justificación conceptual, análisis de contenido por jueces, dimensionalidad y confiabilidad; dejándose la validez externa para fases posteriores.

3.1 Participantes

La muestra del estudio contempló 209 estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia (36%), Pedagogía en Educación General Básica (14%), Pedagogía en Castellano (14%), Pedagogía en Inglés (18%), Pedagogía en Matemáticas (11%), y Pedagogía en Ciencias Naturales (7%) de la Universidad del Bío-Bío, Chile. El tipo de muestreo usado fue por conveniencia, utilizando grupos intactos (cursos); en términos de la distribución por sexo, el 86% corresponde a mujeres y el 14% a hombres. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 37 años ($M=20.6$; $DE=2.66$).

3.2 Instrumento

El instrumento construido y analizado, es el cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía (CVD-E), realizado ad-hoc por los investigadores a partir de una revisión sistemática de la bibliografía existente. El CVD-E es un instrumento de autoinforme, estructurado como

escala Likert de 5 puntos, en el que se pide una valoración de 0= Nada de acuerdo a 4= totalmente de acuerdo. El instrumento consideró una propuesta inicial de 55 ítems.

3.3 Procedimiento

El cuestionario se construyó en base a la revisión bibliográfica acerca del concepto de Vocación en profesores, que delinea un concepto relacionado con descriptores como el interés, la motivación y la seguridad de desempeñarse en el ámbito de la docencia (Sánchez Lissen, 2003). A partir de estos antecedentes se generó una primera propuesta de 55 ítems, la que fue presentada a 5 expertos, tres del área de pedagogía y dos del área de psicología, quienes realizaron un análisis de contenido así como valoración de la pertinencia y claridad de los ítems.

De este primer análisis se descartaron 9 preguntas que no tenían la suficiente claridad en su redacción o no presentaban suficiente nivel de acuerdo en su pertinencia con el concepto. Se generó una propuesta de cuestionario con 46 ítems, la cual fue sometida a los análisis estadísticos presentados en este estudio.

Para la aplicación del instrumento se realizaron las gestiones correspondientes con los directores de escuela de las carreras de pedagogía señaladas, y se coordinó una aplicación en una de las clases de los alumnos de primer año. La aplicación tuvo una duración que osciló entre los 10 y los 25 minutos, siendo la participación voluntaria y anónima, apoyada en el aspecto ético con un consentimiento escrito firmado por los estudiantes donde se les explicaba la finalidad del instrumento y solicitaba su participación libre y voluntaria. Una vez aplicados los cuestionarios, se llevaron a cabo los análisis estadísticos respectivos.

3.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de los ítems, así como un análisis de componentes principales para analizar los factores que pudieran surgir de los datos, con una rotación varimax para ver como cargaban los ítems en dichos factores. Los factores seleccionados fueron aquellos cuyos valores son iguales o superiores a 1 y los ítems con cargas factoriales iguales o superiores a .30. Esto, siguiendo los criterios de Hair, Anderson, Tatham y Black (2008). Se analizaron además los supuestos de normalidad a través del análisis de los valores de asimetría y curtosis univariadas.

Posteriormente se realizó un análisis de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach, tanto para el instrumento general como para los factores. Finalmente se realizó un análisis correlación bivariable (Pearson) para analizar la relación de las escalas con el instrumento total y entre ellas. Todos estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS-20.

4. RESULTADOS

4.1 Descriptivos

El análisis descriptivo de los ítems, como se muestra en la tabla 1, plantea un rango de respuestas en general, dentro de los parámetros adecuados en términos de distribución con valores de asimetría y curtosis entre 2 y -2 que es lo esperado para una distribución normal según Bollen y Long (citado en Núñez-Alonso, Martín-Albo y Navarro, 2007).

Sólo en tres de los ítems (ítems 9, 20 y 43) se observaron distribuciones no homogéneas con valores altos de asimetría y curtosis y dos con valores altos sólo en curtosis pero no en asimetría (ítems 27 y 35). Dichos ítems fueron revisados y corregidos en su redacción.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
1	3.34	.725	-.707	-.501
2	3.19	.779	-.595	-.383
3	3.37	.805	-1.270	1.472
4	3.22	.884	-1.048	.796
5	3.44	.789	-1.417	1.865
6	1.48	1.237	.396	-.771
7	2.21	1.094	-.227	-.584
8	3.02	.799	-.728	.980
9	3.57	.830	-2.312	5.496
10	3.20	.898	-1.092	1.088
11	2.37	1.054	-.794	.091
12	3.00	.852	-.621	.304
13	3.26	.822	-1.099	1.379
14	2.81	.845	-.398	.121
15	1.25	1.237	.625	-.670
16	2.16	1.120	-.109	-.601
17	2.58	1.067	-.579	-.073
18	2.87	1.037	-.967	.581
19	3.06	.842	-.793	.739
20	3.62	.776	-2.513	7.011
21	2.94	1.183	-1.171	.686
22	1.65	1.113	.218	-.533
23	1.42	1.053	.273	-.747
24	3.17	.788	-.782	.627
25	2.45	1.042	-.637	.022
26	.72	1.196	1.577	1.300
27	.59	.907	1.777	3.082
28	2.20	1.090	-.285	-.414
29	2.60	.926	-.107	-.499
30	3.21	.888	-1.081	1.115
31	2.68	1.018	-.814	.474
32	2.65	1.091	-.334	-.681
33	1.54	.990	.216	-.449
34	2.25	1.147	-.105	-.819
35	3.18	.810	-1.266	2.606
36	3.44	.807	-1.452	1.852
37	2.03	1.439	-.059	-1.298
38	1.24	1.093	.528	-.435

39	3.39	.733	-1.049	.692
40	3.35	.979	-1.555	1.821
41	3.39	.837	-1.639	3.133
42	2.47	1.092	-.434	-.347
43	3.52	.809	-2.199	5.808
44	3.39	.740	-.847	-.421
45	2.00	1.101	.044	-.657
46	1.22	1.073	.694	-.060

Se aplicó además un análisis de correlación ítem-test (Rho Spearman) el que arrojó que 38 de las 46 preguntas mostraron una correlación significativa y positiva, de moderada a alta con el test global, con valores entre .303 y .621; mientras que cinco preguntas presentaron correlación significativa pero baja (entre .189 y .289). Dos preguntas presentaron correlación no significativa, siendo además baja (.078 y .17), y una presentó una correlación negativa y no significativa (-.063).

Por otro lado, a partir de Factorización de ejes principales (FEP), aplicado para analizar la existencia de algunos factores que definen el constructo, se observó que se registraron indicadores adecuados de KMO (.780) y de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 3167.768, p = .000$), lo que indica aceptabilidad de realizar dichos análisis.

El índice de Kayser, planteó la posible existencia de 9 factores, sin embargo, se prefirió acotar a 6 para concordar con los criterios recabados en la literatura. La varianza total explicada por los 6 factores es de un 42.40%. Los factores fueron denominados de acuerdo con las características conceptuales recabadas en la revisión bibliográfica, y según la orientación que arrojaron las agrupaciones de ítems en los factores, definiéndose como Interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca, interés disciplinario, y una escala de mentiras.

En la tabla 2 se detallan las cargas factoriales con las que se organizan los ítems en estos seis componentes según la rotación varimax aplicada. Cabe señalar que no todos los ítems cargaron de manera adecuada a los factores, eliminándose aquellos que presentaban carga débil o inexistente (0.2 o menos) y que cargaban a tres factores o más; algunos ítems cargaban a dos factores diferentes, determinándose su adscripción a un factor en primera instancia, cuando había una diferencia mayor a 0.2 en el valor de carga, así como en función de criterios conceptuales (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014).

A pesar de la buena distribución encontrada para los ítems, hubo un ítem que no cargó de manera significativa en ninguna de las dimensiones (Estudio muchas veces para demostrarme a mí mismo/a que soy inteligente).

Posteriormente, al analizar los valores se observó una dispersión que influyó negativamente en estos valores de confiabilidad, disminuyendo dicha dificultad si éstos se eliminaban. De este modo se procedió a quitar los ocho ítems que presentaban baja correlación, y asimismo, dificultades en la carga factorial, entre ellos el señalado anteriormente que no cargó en ninguna de las dimensiones; todo ello, dejó el cuestionario con 37 ítems, y un nivel de confiabilidad alto ($\alpha = .833$) para la prueba global.

Tabla 2. Saturación de los ítems en los 6 factores

Factor	Ítem	Saturación
Interés por la enseñanza	Me gusta buscar explicaciones o informarme sobre lo que no sé o no entiendo	.706
	Me gusta expresar mis ideas y que otros las entiendan	.635
	Estudiar me permite comunicar mis ideas a otros y eso me agrada	.610
	Me agrada explicar y enseñar a otros	.575
	Si alguien no entiende lo que explico, busco distintas maneras de hacerlo hasta que logra entender	.495
	Me gusta aprender para poder enseñar	.395
	Elegí estudiar esta carrera porque mis profesores en la escuela o en el liceo me motivaron o me marcaron positivamente	.340
Motivación de logro académico	Estudio porque encuentro satisfacción al aprender cosas nuevas	.710
	Estudio por el placer que obtengo cuando descubro cosas nuevas o desconocidas	.630
	Me gusta realizar actividades académicas desafiantes	.575
	Estudio porque me interesa conocer y no sólo porque debo hacerlo	.540
	Me agrada ver que me supero a mi mismo/a en mis estudios	.445
Autodeterminación	La mayoría del tiempo soy libre para hacer o decir lo que pienso o siento	.721
	Siento que soy auténtico/a (yo mismo/a) la mayoría de las veces	.631
	La mayoría de las veces me siento seguro/a de lo que hago	.613
	Habitualmente me doy cuenta de mis emociones y de cómo las expreso a los demás	.527
	Cuando logro algo positivo siempre siento que fui yo quien lo logro	.520
	Habitualmente soy libre de decidir qué quiero hacer	.517
	La mayoría de las veces sé lo que quiero	.412
	La mayoría de las veces soy consciente de las decisiones que tomo y de las cosas que hago	.401
Motivación intrínseca	Estudio pedagogía porque creo tener capacidades para enseñar	.569
	Estoy en esta carrera básicamente por el puntaje	.554
	Decidí estudiar esta carrera porque es la que puedo pagar	.553
	Muchas veces pienso que me costará mucho ser profesor/a	.503
	Me siento habitualmente contento/a y satisfecho/a de estudiar pedagogía	.438
	Estoy estudiando pedagogía porque tenía que hacerlo, aunque a veces preferiría hacer otras cosas	.389
Interés disciplinario	Prefiero diseñar o construir cosas que estar explicando un conocimiento	.674
	Me gusta más saber cómo las personas piensan o hacen las cosas, que saber cómo aprenden	.642
	Prefiero el trabajo comunitario al trabajo en el aula	.436
	Me siento mejor haciendo cosas artísticas o manuales que enseñando	.430

	Prefiero ayudar a que otros vivan bien, que estar enseñando o revisando tareas	.303
Escala de mentiras	Nunca he mentado	.698
	Siempre he respetado a los demás	.647
	Nunca me he sentido triste	.629
	Nunca me he arrepentido de algo	.527
	Siempre estoy contento/a y tranquilo/a	.506
	Nunca he desconfiado ni he pensado mal de alguien	.341

Así mismo los componentes encontrados mostraron buenos indicadores de confiabilidad, presentando índices adecuados en 5 componentes (alfa entre .799 y .660) y valor bajo solo en un componente (.419). En la tabla 3 se puede observar los valores alfa de Cronbach de cada uno los factores encontrados y los ítems contenidos en cada uno de ellos.

Tabla 3. Factores del instrumento con sus ítems y confiabilidad

Factor	Nombre	Confiabilidad (α)	Cantidad ítems
1	Interés por la enseñanza	.723	7
2	Motivación logro académico	.751	5
3	Autodeterminación	.799	8
4	Motivación intrínseca	.693	6
5	Interés disciplinario	.419	5
6	Escala de mentiras	.660	6

De esta manera, el instrumento alude al constructo Vocación docente en relación a cinco factores que permiten evaluarlo:

- Interés por la enseñanza: Se refiere a la satisfacción personal por entregar un contenido o ayudar a desarrollar una habilidad.
- Motivación logro académico: interés por aprender y rendir adecuadamente por razones intrínsecas.
- Autodeterminación: Capacidad de decidir en base a necesidades o razones personales y de manera consciente.
- Motivación intrínseca: Satisfacción e interés personal al desarrollar actividades de la formación pedagógica.
- Interés disciplinario: Interés por desarrollar actividades relacionadas a la pedagogía.
- Escala de mentiras: Situaciones cotidianas que difícilmente se realizan de manera absoluta o completamente, lo que indica deseabilidad social o manipulación de la respuesta.

Finalmente se realizó un análisis correlacional entre los factores y con el test global, encontrándose correlaciones significativas entre todos los factores y el resultado global del test, siendo tres de estas correlaciones medianamente fuertes, y otras tres, fuertes, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre los factores y el test global

		Int. Ens.	Mot. Logro Ac.	Autodet	Mot. Intrin.	Int. Disc.	Esc. Ment.	Total
Int. Ens.	Correlación de Pearson	1	,658**	,425**	,444**	,186**	,207**	,691**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,007	,003	,000
Mot. Logro Ac.	Correlación de Pearson	,658**	1	,598**	,531**	,243**	,212**	,760**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,002	,000
Autodet.	Correlación de Pearson	,425**	,598**	1	,426**	,272**	,321**	,749**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Mot. Intrin.	Correlación de Pearson	,444**	,531**	,426**	1	,347**	,237**	,705**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,001	,000
Int. Disc.	Correlación de Pearson	,186**	,243**	,272**	,347**	1	,250**	,574**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000	,000		,000	,000
Esc. Ment.	Correlación de Pearson	,207**	,212**	,321**	,237**	,250**	1	,539**
	Sig. (bilateral)	,003	,002	,000	,001	,000		,000
Total	Correlación de Pearson	,691**	,760**	,749**	,705**	,574**	,539**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

5. DISCUSIÓN

La evolución en la concepción de la vocación ha traído consigo una dificultad en el manejo y el estudio de este constructo. Siendo en la década de los años noventa subsumido por el concepto de profesionalización, del que comenzó a formar parte (Ávalos, 2002; Esteve, 2009), hecho que implicó que fuera subvalorado, en la medida en que el concepto de profesionalización docente se centra más en las conductas y las creencias de ser pedagogo que en las motivaciones o disposiciones. Lo mismo ocurrió con el concepto de motivación, que en general se centró solo en disposiciones genéricas de la conducta, o en actitudes y expectativas académicas, permitiendo medir sólo las disposiciones personales o ambientales, disminuyendo la importancia de la elección como parte del interés por el área de la docencia.

La vocación docente ha sido considerada tradicionalmente como un aspecto muy subjetivo y por ello de difícil conceptualización, lo que ha derivado en diferentes maneras de entenderla y valorarla (Tenti, 1999; Esteve, 2009). Sin embargo, se ha reconocido un elemento central relacionado con la motivación intrínseca y la disposición al trabajo, aspectos que son comunes en las diferentes definiciones. Es por lo anterior tal vez que se observen escasas propuestas de instrumentos que permitan medir este constructo, pues se vería como un proceso más subjetivo que objetivo, y por ello muy complejo de sistematizar y medir.

Es por ello que este estudio se propuso elaborar y validar un cuestionario que midiera este constructo en estudiantes de pedagogía, basándose para ello en una concepción actualizada y pertinente. Este estudio ha permitido generar un instrumento con buenos indicadores de confiabilidad y consistencia interna, relevando dentro de los aspectos conceptuales, la autodeterminación como ámbito de decisión propia y en el marco de un enfoque de derechos, y la motivación por el conocimiento (relacionado con el interés por enseñar, por el aprendizaje y la disciplina pedagógica) como factor que demuestra la elección de un área disciplinaria. Por otro lado, se plantea como un aspecto interesante la buena confiabilidad y relación significativa de la escala de mentiras que

se propone en el instrumento como medida contra la deseabilidad social, aun cuando es un tema de debate respecto a si contribuye o no a la calidad de las respuestas, creemos que es importante establecer un mecanismo de control que permita saber si la información está sesgada o no debido a la necesidad de generar una imagen social positiva (Ferrando y Chico, 2000).

Se observa que dos factores presentan menor relación y coherencia en el instrumento (Motivación intrínseca y conciencia vocacional), debido quizás a dificultades en comprensión de ítems, o debido a que son elementos que tienen relación con aspectos más generales de interés que el ámbito pedagógico. Sin embargo, se defiende la idea de mantenerlos en el instrumento debido a que son factores que pueden dar información relevante sobre la disposición personal y el interés de los estudiantes por estudiar la carrera del área de la pedagogía que han elegido como área de desempeño profesional.

Finalmente deseamos señalar que la evaluación de la vocación docente como disposición o competencia de los profesores es una tarea relevante para las políticas educativas chilenas, así como para el fortalecimiento de la misma disciplina pedagógica (Ávalos, 2014). Si bien no es una tarea fácil, es muy importante por cuanto refleja uno de los rasgos fundamentales de la profesión docente (Alliaud, 2015; Cárdenas, 2015) y permite determinar qué estudiantes pueden generar un interés propio, basado en sus propias determinaciones e intereses y no en tendencias o presiones externas, pues la carrera docente debe ser un ámbito de desempeño profesional consciente y autodeterminado.

6. CONCLUSIONES

El instrumento ha demostrado tener una adecuada coherencia teórica respecto a los descriptores conceptuales que sirvieron para definir la vocación docente, como un conjunto de disposiciones personales e intereses por las actividades del ámbito de la docencia. Así los factores encontrados se relacionan con los dos componentes más relevantes del concepto, el interés por las actividades de la docencia (interés por la enseñanza, interés disciplinario, conciencia vocacional), y la disposición personal (Motivación de logro académico, Motivación intrínseca y autodeterminación). Del mismo modo, la escala de mentiras, con niveles de confiabilidad adecuados, presentó un buen nivel de correlación con el instrumento global, lo que revela que es un componente relevante en el instrumento y permitirá además, tener un nivel de control de la deseabilidad social, problema presente en toda escala de autoinforme (Ferrando y Chico, 2000).

Debemos señalar que, como limitación, este estudio muestra resultados preliminares y por lo mismo pueden proyectarse a partir de él numerosas acciones, como por ejemplo la realización de un estudio de validez concurrente con otros instrumentos ya validados, así como estudios que permitan determinar la validez de constructo. Para ello será necesario aplicar el instrumento a más estudiantes para lograr mayor nivel de consistencia y realizar la baremación de las respuestas.

De todos modos, se concluye que la herramienta diseñada permite conocer de manera confiable la vocación docente en los futuros docentes, lo cual ayudará además, a potenciar y fortalecer la vocación en el proceso de formación profesional, pudiendo aplicarse en los diferentes niveles de formación de las carreras de pedagogía. El hecho de que los factores presenten buenos indicadores de confiabilidad y además, adecuados niveles de correlación, también es una base para señalar la pertinencia del instrumento a la hora de medir esta importante característica en los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129. Doi: 10.5944/hme.1.2015.12704
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498.
- Ávalos B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, XXXII(1), 1-9.
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. Doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Black, A., y Deci, E. (2000) The Effects of Instructors Autonomy Support and Students Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. Doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía, Revista de Filosofía y Letras*, XIX(67), 1-18.
- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Collom, A. (2005). Teoría del Caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1325-1343.
- Contreras, G., y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Doi:10.14507/epaa.v8n1.2000.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esteve, J. M. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Ferrando, P., y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Flores-Macías, R., y Gómez-Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.
- González, F. A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25) [on line]. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (Eds.) (2008). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson- Prentice Hall International, Inc.

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, Revista de Psicología*, 14(14), 15-20.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Doi: 10.6018/analesps.30.3.199361
- Martínez G., M. (2013). La influencia de la profesionalización del docente en la enseñanza. *Ra Ximhai*, 9(4), 141-148.
- Montero, I., y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Núñez-Alonso, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Orrego-Correa, C. I. (2014). La voluntad de emprender: un estudio fenomenológico. *Estrategias*, 12(22), 17-28. Doi:10.16925/es.v12i22.959
- Ramírez, T. (1999). *Trabajo docente en Venezuela Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación*, XXI(6), 203-222.
- Solar, M. I., y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- Tenti, F. E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México D.F: Pax
- Tineo, E. (2009). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de educación. *Educere*, 13(45), 457-464.
- Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender...“cuchillas pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 91-111.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training In Mental Retardation*, 27(4), 302-314.