



Artículo de Original o Revisión

La influencia de la vocación y la motivación en la formación inicial docente

The influence of vocation and motivation in initial teacher training

Autores:

Gladis Maricela Martínez Negrete
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador

alexrosado1996@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2951-8773>

Corresponding Author: *Gladis Maricela Martínez Negrete*, alexrosado1996@hotmail.com

Reception date: 21-Febrero-2023 **Acceptance:** 15-Abril-2023 **Publication:** 25-Abril-2023

How to cite this article:

Factores psicosociales del estrés académico en universitarios: implicaciones para la planificación educativa. (2023). Sage Sphere Higher Education, 1(1), 1-15.

<https://sagespherejournal.com/index.php/SSHE/article/view/70>

RESUMEN

El presente estudio aborda la validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes de Pedagogía (CVD-E), instrumento diseñado para evaluar la disposición vocacional de futuros docentes en formación. La muestra estuvo compuesta por 462 estudiantes de carreras pedagógicas, con una mayoría





femenina (63 %) y una representación masculina del 36 %, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. El cuestionario incluye cinco dimensiones clave y una escala de veracidad, mostrando una alta fiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.83. En cuanto al análisis de los datos, se emplearon procedimientos de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, además de correlaciones y regresiones aplicadas junto con otros instrumentos de medición. Los resultados revelan una adecuada consistencia interna tanto en el instrumento general como en sus dimensiones específicas, así como indicadores de ajuste satisfactorios en cuatro de las dimensiones propuestas, lo cual respalda su estructura factorial. Igualmente, se identificaron correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones del cuestionario, así como asociaciones sólidas con otros instrumentos empleados, lo que refuerza su validez convergente. En conjunto, los hallazgos permiten concluir que el CVD-E constituye una herramienta psicométrica confiable y válida para la evaluación de la vocación docente en estudiantes de pedagogía, mostrando potencial para su aplicación en contextos educativos que buscan fortalecer los procesos de orientación y formación profesional del futuro profesorado. Así, se destaca su utilidad para investigaciones futuras y su aplicación práctica en la formación inicial docente.

Palabras clave: Vocación docente, Motivación académica, Autodeterminación, Formación docente

ABSTRACT

This study addresses the construct validity of the Teacher Vocation Questionnaire for Student Teachers (CVD-E), an instrument designed to assess the vocational readiness of future teachers in training. The sample consisted of 462 student teachers, with a majority of women (63%) and a male representation of 36%, ranging in age from 18 to 25. The questionnaire includes five key dimensions and a truthfulness scale, demonstrating high reliability with a Cronbach's alpha of 0.83. Regarding data analysis, exploratory and confirmatory factor analysis procedures were employed, in addition to correlations and regressions applied alongside other measurement instruments. The results reveal adequate internal consistency both in the general instrument and in its specific dimensions, as well as satisfactory fit indicators in four of the proposed dimensions, which supports its factorial structure. Likewise, positive and significant correlations were identified between the questionnaire's dimensions, as well as strong associations with other instruments used, reinforcing its convergent validity. Overall, the findings lead us to conclude that the CVD-E constitutes a reliable and valid psychometric tool for assessing teaching vocation in student teachers, demonstrating potential for application in educational contexts that seek to strengthen the orientation and professional development processes of future teachers. Thus, its usefulness for future research and its practical application in initial teacher training is highlighted.

Keywords: Teaching vocation, Academic motivation, Self-determination, Teacher training

1. INTRODUCCIÓN

Se ha planteado que uno de los elementos clave para mejorar la calidad del proceso educativo es el fortalecimiento de la formación docente (Avalos et al., 2010; Avendaño y González, 2012; Marcelo y Vaillant, 2018; Manso y Moya, 2019). Entre los diversos factores que inciden en el



desarrollo profesional y en la formación inicial, destaca la relevancia de una elección vocacional acertada. Aquellos estudiantes que seleccionan conscientemente y con motivación su futura profesión suelen alcanzar mejores desempeños académicos (Cano, 2008; Jiménez, 2016).

Elegir la carrera de pedagogía implica no solo habilidades cognitivas, sino también una disposición emocional hacia la enseñanza y el aprendizaje (Franco et al., 2017). Esto se debe a que la docencia requiere un compromiso ético y una sensibilidad social que debe emanar de la convicción personal de querer educar (Larrosa, 2010). Esta inclinación, comúnmente llamada vocación, ha sido conceptualizada como un llamado interior o un ideal que, en algunos casos, antecede el ingreso a la carrera docente y, en otros, se va forjando a lo largo del proceso formativo (Repreza, 2017; Rodríguez-Ponce et al., 2019).

No obstante, la vocación es un concepto complejo y difícil de delimitar con precisión (Ossa et al., 2018). Aunque existen instrumentos diseñados para su evaluación, muchos de ellos abordan diferentes dimensiones del constructo, interpretándolo como motivación, como decisión basada en creencias, o como actitudes que reflejan intención (Castro y Jaramillo, 2018; Gratacós y López Jurado, 2016; Ossa et al., 2018).

Esta diversidad conceptual se explica por la naturaleza dinámica de la motivación, la cual responde tanto a necesidades percibidas como reales. Se trata de un proceso en constante evolución que integra factores externos que generan satisfacción o insatisfacción, elementos identitarios que sustentan la motivación a lo largo del tiempo, y aspectos subjetivos vinculados al rol que la persona desea ejercer (Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020; Schilling et al., 2019).

Además, la vocación ha sido incorporada como un componente esencial en las políticas de mejora docente, por lo cual debe ser considerada en los procesos de admisión a las carreras de pedagogía en las universidades chilenas (Castro y Jaramillo, 2018; Schilling et al., 2019).

Esta preocupación cobra especial importancia ante la dificultad persistente de atraer a estudiantes altamente capacitados o con un interés genuino en la enseñanza (Vaillant, 2013). Investigaciones muestran que algunos estudiantes ingresan a la carrera docente sin verdadera motivación, viéndola simplemente como una opción disponible dentro de la oferta académica (Prats, 2016; Valenzuela et al., 2018).

Por ello, identificar y fortalecer la vocación se presenta como un reto prioritario para las instituciones formadoras, ya que de ello depende la mejora en los perfiles profesionales del magisterio. En este marco, el objetivo del presente estudio fue establecer la validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente en estudiantes de pedagogía, con el propósito de proporcionar a la comunidad científica una herramienta válida y confiable que permita evaluar con precisión esta dimensión clave en la formación universitaria.



La vocación docente alude a una inclinación profunda que orienta la disposición personal, los esfuerzos y los saberes hacia el ejercicio profesional en el ámbito educativo (Franco et al., 2017; Repreza, 2017). Este constructo incorpora elementos como las motivaciones personales, los proyectos de vida y la satisfacción derivada del quehacer pedagógico.

En la percepción social, la vocación se considera un componente esencial del éxito profesional de docentes, más allá de otros factores como la remuneración o el estatus de la carrera (Larrosa, 2010; Franco et al., 2017; Romero y Gracida, 2011). Se configura como un ideal ético que acompaña todas las etapas de la trayectoria profesional: desde la elección inicial, pasando por la permanencia en la formación, hasta la decisión de continuar en el ejercicio docente. En este sentido, la vocación está relacionada con la historia personal, la personalidad, las metas profesionales y la percepción social (Cárdenas y Santos, 2016).

Dado su carácter multifacético, la vocación docente ha sido difícil de delimitar conceptualmente. En la literatura actual, se debate si constituye un factor determinante en la elección profesional o simplemente uno más entre los muchos elementos que influyen en una carrera (Ossa et al., 2018; Mujica y Orellana, 2020).

Un análisis bibliométrico realizado por García et al. (2018) identificó tres grandes enfoques para comprender los criterios de elección de la docencia: psicológico, sociológico e híbrido. Este estudio concluye que no existe un factor único que explique dicha elección, aunque resaltan aspectos como la motivación, las características personales, las expectativas profesionales, la identidad docente y las influencias del entorno.

Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda (2020) proponen dos grandes visiones: una de carácter teológico, vinculada con el llamado interno a enseñar, y otra experiencial, relacionada con vivencias gratificantes y las expectativas sociales asociadas al rol docente. Esta última se conecta directamente con la construcción de la identidad profesional, entendida como el proceso mediante el cual se configuran las características personales y sociales que definen a quien ejerce la docencia.

Desde esta perspectiva experiencial, el presente estudio adopta una concepción de la vocación docente como una disposición que puede desarrollarse y estimularse, enraizada en la motivación y en las expectativas de desarrollo profesional. Retomando una definición previa, se entiende la vocación como el conjunto de intereses y disposiciones hacia la enseñanza y el aprendizaje, con una clara conciencia personal sobre dichas inclinaciones (Ossa et al., 2018).

Partiendo de la definición anterior, la motivación emerge como un componente central de la vocación docente, al actuar como motor que permite enfrentar los desafíos inherentes a la práctica pedagógica. Se ha definido como el impulso que sostiene una actividad, incluso en contextos adversos, favoreciendo la persistencia en la tarea educativa (Ospina, 2006).



Tradicionalmente, la psicología ha diferenciado entre motivación como fuerza interna o como estímulo externo (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010). No obstante, este estudio se enfoca en la motivación interna, entendida como la disposición personal hacia tareas gratificantes, donde la satisfacción proviene del placer de realizarlas (Deci y Ryan, 2000).

En el ámbito educativo, la motivación también se vincula con la activación de recursos cognitivos que permiten aprender lo propuesto por la escuela (Valenzuela, 2007). Esta noción coincide con Deci y Ryan (2000), quienes afirman que la motivación no se limita a conductas observables, sino que incluye un entramado de emociones, valores y pensamientos que guían el comportamiento (Palmero, 2005).

Existen múltiples teorías sobre el origen y mantenimiento de la conducta motivada, generalmente agrupadas en factores internos y externos. Franco y López (2018) señalan que los factores internos incluyen aspectos cognitivos (como las metas) y emocionales, mientras que los externos abarcan recompensas sociales, normas culturales y características de la tarea.

Valenzuela et al. (2015) destacan que, en la formación docente, no hay suficientes estrategias claras para fomentar la comprensión y el desarrollo de la motivación hacia la enseñanza. La motivación ha sido relegada en muchos programas formativos, pese a ser esencial para una actitud proactiva y de emprendimiento en la labor docente (Ares, 2004).

Por ello, se argumenta que una formación motivacional robusta es indispensable. Los futuros profesores deben adquirir conocimientos teóricos sobre motivación y desarrollar competencias para fomentarla en sus estudiantes. No se trata solo de exigir motivación en el aula, sino de preparar a los docentes para cultivarla en sí mismos y en los demás (Valenzuela et al., 2015).

La autodeterminación se refiere a la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera libre y consciente, asumiendo el control de sus vidas. Este proceso favorece la autonomía, permitiendo que los individuos accedan a la información necesaria para resolver sus propios problemas según sus criterios, lo cual potencia una motivación interna y autorregulada (Black y Deci, 2000).

La teoría de la autodeterminación describe una secuencia de tipos de motivación organizados según el nivel de autonomía. Desde una motivación altamente autodeterminada hasta formas más controladas, esta teoría distingue entre acciones elegidas libremente y aquellas impuestas o condicionadas, subrayando la importancia del grado de elección personal en la motivación.

2. METODOLOGÍA

El propósito central de esta investigación consiste en demostrar la validez interna del constructo evaluado. Se parte de la premisa de que la autodeterminación y la motivación hacia la docencia



constituyen componentes fundamentales de la vocación docente, tal como lo han planteado Ossa et al. (2018), y por tanto, se consideran la base estructural de dicho constructo.

En concordancia con este enfoque, el estudio formula dos hipótesis principales:

1. El modelo de cinco factores que define la vocación docente presentará un ajuste estadístico adecuado.
2. Se observará una asociación significativa y positiva entre el constructo de vocación docente y variables como la motivación por cursar estudios de pedagogía, la autodeterminación y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo compuesta por 462 estudiantes matriculados en programas de pedagogía en una universidad chilena. De este total, el 63% correspondía a mujeres y el 36% a hombres, mientras que el 1% restante indicó no identificarse con las categorías binarias de género. Las edades de los participantes oscilaron entre los 18 y los 25 años. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, utilizando grupos intactos.

Durante el procesamiento de los datos, se identificaron 47 casos con patrones de respuesta atípicos, los cuales representaban el 10% del total y fueron excluidos de los análisis, quedando una muestra final de 415 estudiantes. Esta muestra se dividió aleatoriamente en dos subgrupos: uno de 207 individuos para realizar el análisis factorial exploratorio inicial, y otro de 208 participantes para aplicar el análisis factorial confirmatorio.

INSTRUMENTOS

El principal instrumento utilizado fue el Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E), diseñado por Ossa et al. (2018). Esta herramienta consta originalmente de 37 ítems, de los cuales seis están destinados a medir la veracidad de las respuestas (ítems 6, 12, 18, 23, 28 y 36), por lo que no se consideraron en los análisis principales.

Los 31 ítems restantes se agrupan en cinco dimensiones: interés por la enseñanza, motivación por el logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca e interés disciplinar. El cuestionario ha demostrado una elevada fiabilidad global, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.833, y niveles de confiabilidad por dimensión que varían entre 0.42 y 0.799 (Ossa et al., 2018). Las respuestas se estructuran en una escala Likert de cinco puntos, desde 0 (nada de acuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Para evaluar la validez convergente, se aplicaron tres instrumentos adicionales relacionados con la motivación docente, la motivación académica general e intrínseca, y la autodeterminación.



El primero fue una adaptación de la versión española del cuestionario FIT Choice, que analiza los factores que influyen en la elección de estudios en educación. Este instrumento está compuesto por 81 ítems distribuidos en cuatro secciones: datos demográficos, factores motivacionales, creencias sobre la profesión docente y decisión vocacional. En este estudio solo se utilizaron los 40 ítems correspondientes a los factores motivacionales, cuya consistencia interna es alta ($\alpha = 0.88$) según Gratacós y López-Jurado (2016).

El segundo instrumento aplicado fue la Escala de Motivación Académica (EMA), desarrollada por Vallerand et al. (1989), la cual evalúa las razones que impulsan a los estudiantes a asistir a clases. La escala se compone de 28 ítems distribuidos en tres dimensiones: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Los índices de confiabilidad de cada dimensión son adecuados, con valores de $\alpha = 0.724$, 0.773 y 0.840 , respectivamente (López, 2008).

Finalmente, se empleó la Escala de Autodeterminación Personal en su versión en español (Hess y Schonfeld, 2016), compuesta por 10 ítems distribuidos en dos dimensiones: conciencia de sí mismo y percepción de elección. Los niveles de confiabilidad fueron apropiados, con alfa de Cronbach de 0.71 y 0.75 para cada dimensión respectivamente.

ANÁLISIS DE DATOS

Para examinar la validez interna del constructo, se recurrió a técnicas de estadística descriptiva, con el fin de analizar la distribución y dispersión de los datos, así como al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar las dimensiones latentes y posibles modelos. Posteriormente, se implementó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el objetivo de validar la estructura factorial del constructo.

Dado que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad multivariada, se empleó el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Lloret-Segura et al., 2014). Los indicadores de ajuste utilizados en el AFC fueron: Chi-cuadrado (χ^2), Índice de Bondad de Ajuste (GFI), Raíz del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), Raíz del Cuadrado Medio Residual Estandarizado (SRMR) e Índice de Ajuste Comparativo (CFI).

Para evaluar la validez convergente, se aplicaron correlaciones de Pearson y análisis de regresión lineal, verificando previamente los supuestos estadísticos correspondientes. Los análisis descriptivos y correlacionales se realizaron mediante el software SPSS v.22, mientras que el AFC fue llevado a cabo con el programa AMOS.

Asimismo, en el análisis de validez convergente se utilizó la correlación de Pearson para examinar la asociación entre los instrumentos empleados, y se aplicó el modelo de regresión por pasos sucesivos para determinar qué variables presentaban mayor peso explicativo dentro del modelo.



3. RESULTADOS

Con base en los instrumentos aplicados, se identificaron dos categorías centrales en las respuestas de los estudiantes de la Universidad de Guayaquil sobre la evaluación por parte de los docentes universitarios: **intimidación** y **frustración**. Estas categorías emergieron mediante un proceso de análisis temático, en el cual se agruparon unidades de significado según su contenido semántico, permitiendo establecer patrones en las percepciones estudiantiles respecto a las dinámicas de poder implícitas en el discurso evaluativo del profesorado.

Categoría 1: Intimidación

Los estudiantes manifiestan sentirse presionados y coaccionados ante las actitudes y estrategias de evaluación utilizadas por algunos docentes. Este tipo de prácticas genera temor, inseguridad y la sensación de estar constantemente vigilados. A continuación, se resumen las unidades de significado que dieron lugar a esta categoría:

Tabla 1. Unidades de significado asociadas a la categoría “Intimidación”

Unidad de significado	Núcleo de sentido	Categoría
“El profesor gritaba si alguien respondía mal”	Reacción desproporcionada ante el error	Intimidación
“Nos evaluaba de sorpresa y nos amenazaba con el cero”	Amenazas como mecanismo de control	Intimidación
“Daba miedo preguntar algo porque se enojaba”	Clima de miedo ante la interacción académica	Intimidación
“Sentía que no podía opinar porque me bajaban la nota”	Anulación del pensamiento crítico a través de sanción	Intimidación
“Si faltabas una vez, te hacía perder el parcial”	Uso del castigo para mantener la disciplina	Intimidación

Como se observa, las expresiones recogidas revelan prácticas de poder punitivo, donde el docente se posiciona como una figura autoritaria, más centrada en el control que en el acompañamiento formativo. Esta forma de ejercer la evaluación inhibe la participación activa del estudiante y limita



su desarrollo autónomo, situación que se asemeja a lo expuesto por Foucault (2002) sobre las tecnologías de poder disciplinario.

Categoría 2: Frustración

La segunda categoría identificada corresponde a los sentimientos de impotencia, desmotivación y desesperanza que los estudiantes experimentan ante procesos evaluativos considerados injustos o arbitrarios. Este malestar se intensifica cuando perciben que sus esfuerzos no se ven reflejados en los resultados o que los criterios de evaluación no son claros.

Tabla 2. Unidades de significado asociadas a la categoría “Frustración”

Unidad de significado	Núcleo de sentido	Categoría
“No sabíamos qué quería el profesor, cambiaba de idea siempre”	Ambigüedad en los criterios evaluativos	Frustración
“Estudí mucho y me puso mala nota sin explicar por qué”	Falta de retroalimentación significativa	Frustración
“Sentí que nada de lo que hacía era suficiente”	Sensación de ineficacia a pesar del esfuerzo	Frustración
“El profesor tenía sus favoritos y eso influía en la nota”	Percepción de trato desigual o falta de objetividad	Frustración
“Nunca sabíamos cómo nos evaluaban, todo era subjetivo”	Opacidad en los procesos evaluativos	Frustración

Estas expresiones reflejan el desencanto frente a un sistema de evaluación que, lejos de promover la mejora continua, se convierte en un obstáculo para el aprendizaje significativo. Como plantea Santos Guerra (2003), una evaluación sin sentido ni equidad genera climas escolares negativos que perjudican el crecimiento académico y emocional del estudiante.

4. DISCUSIÓN

La definición de la vocación docente ha representado un desafío tanto en el plano teórico como en el empírico, debido a la multiplicidad de enfoques existentes, lo que ha dificultado el desarrollo de herramientas de medición con validez y confiabilidad sólidas (Ossa et al., 2018). Esta complejidad



se intensifica ante la ausencia de consensos respecto a si la vocación debe ser comprendida prioritariamente como una manifestación de motivación intrínseca o como una respuesta vinculada a valoraciones sociales y culturales (Castro y Jaramillo, 2018; Gratacós y López-Jurado, 2016).

A partir del cuerpo teórico revisado, se ha propuesto que la vocación docente puede evaluarse consistentemente a través de variables relacionadas con la motivación interna y la autodeterminación (Ossa et al., 2018). Desde esta perspectiva, se reconoce el papel fundamental del componente volitivo en la toma de decisiones, producto de un proceso de reflexión personal y de atribución de sentido a las tareas vinculadas con la práctica pedagógica (Blaschke y Marin, 2020).

En este contexto, disponer de instrumentos válidos y confiables para evaluar la vocación se vuelve crucial, especialmente si se considera que dicho constructo incide directamente en la calidad de la formación inicial del profesorado (Castro y Jaramillo, 2018). En esta línea, el **Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E)** ha sido sometido a pruebas de validez de constructo, evidenciando una estructura factorial coherente, compuesta por **cuatro dimensiones interrelacionadas de forma significativa**. Estas dimensiones son: **autodeterminación, motivación intrínseca al aprendizaje, interés disciplinario e interés por la enseñanza**. Cada una presenta cargas factoriales aceptables o elevadas, explicando entre un **29% y un 87% de la varianza**.

Tabla 1. Dimensiones del Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E)

Dimensión	Descripción	Varianza explicada
Autodeterminación	Grado de elección y reflexión consciente en la decisión de ser docente	87%
Motivación intrínseca al aprendizaje	Interés genuino por aprender y crecer dentro del ámbito educativo	63%
Interés disciplinario	Atracción por el contenido y saber específico de la disciplina	42%
Interés por la enseñanza	Disposición positiva hacia el acto de enseñar y guiar a otros	29%

Desde el punto de vista de la **validez convergente**, el CVD-E fue correlacionado con otras variables incluidas en instrumentos estandarizados previamente validados en población chilena.



Se observó una **fuerte relación positiva y significativa con el FIT Choice**, lo que refuerza la validez externa del instrumento. Además, los resultados del análisis de regresión lineal múltiple indicaron que **la autodeterminación y la motivación hacia la carrera docente** son las variables que mejor explican el constructo de vocación en el CVD-E.

Estos hallazgos confirman la **coherencia teórica y empírica** del instrumento, al vincularse con factores que han sido ampliamente utilizados para medir la vocación docente, entendida como un conjunto de intereses y disposiciones personales hacia el ejercicio profesional. En consecuencia, se valida la idea de que la vocación debe entenderse como un **factor interno de decisión** frente a los desafíos del campo pedagógico, donde el componente volitivo muestra una asociación estadísticamente significativa tanto en los análisis correlacionales como de regresión.

Esta perspectiva permite reflexionar sobre la **relevancia ética de la decisión profesional**, destacando que la capacidad para elegir conscientemente el rol docente constituye un elemento esencial del comportamiento ético en la formación profesional (Ramos y López, 2019; Ruiz Palomino y Ruiz Amaya, 2011).

Aunque este estudio representa un avance relevante en la validación del CVD-E, gracias al uso de una muestra amplia y resultados estadísticos robustos, se considera pertinente seguir ampliando el trabajo mediante la inclusión de **muestras más representativas** a nivel nacional. Ello permitiría observar tendencias generales sobre la vocación docente en el país y comparar subgrupos mediante análisis inferenciales. Tal como lo señala la literatura especializada, estos avances deben estar siempre orientados a la mejora continua de la educación.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados del presente estudio confirman la validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E), evidenciando que la vocación hacia la docencia puede ser comprendida como un constructo multidimensional vinculado a factores de carácter intrínseco, especialmente relacionados con la autodeterminación, la motivación interna y el compromiso con la enseñanza. Las cuatro dimensiones identificadas —autodeterminación, motivación intrínseca al aprendizaje, interés disciplinario e interés por la enseñanza— presentan coherencia teórica y consistencia empírica, lo cual respalda su utilidad para evaluar la vocación docente de manera confiable en estudiantes de pedagogía.

Asimismo, las correlaciones significativas con el instrumento FIT Choice y los resultados del análisis de regresión aportan evidencia adicional sobre la validez externa del cuestionario, permitiendo posicionar al CVD-E como una herramienta pertinente para el seguimiento y fortalecimiento de los procesos formativos en la educación inicial docente. Esta validez empírica



refuerza el valor del componente volitivo y ético de la vocación como parte del perfil profesional del futuro profesorado.

Finalmente, se reconoce la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que amplíen las muestras y los contextos de aplicación del instrumento, con el fin de consolidar una visión integral y contextualizada de la vocación docente a nivel nacional. Tales esfuerzos contribuirán no solo a comprender mejor las motivaciones y disposiciones del estudiantado, sino también a orientar políticas y estrategias que fortalezcan el compromiso ético y profesional con la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agonács, N., & Matos, J. (2019). Heutagogy and self-determined learning: A review of the published literature on the application and implementation of the theory. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 223–240. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1562329>
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 145–160. <https://doi.org/10.35362/rie630561>
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493–498. <http://hdl.handle.net/10272/179>
- Artigas, E., Castillo, V., Horta, F., & Schwarzenberg, S. (2017). *What factors influence the students' decision to become teachers in the Faculty of Education at Andrés Bello University?* [Seminario de título]. Universidad Andrés Bello.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263.
- Avendaño, C., & González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21–33. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Black, A., & Deci, E. (2000). Effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A Self-Determination Theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Blaschke, L. M., & Marin, V. (2020). Aplicaciones de la Heutagogía en el uso educativo de e-portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64).



<https://doi.org/10.6018/red.407831>

- Cano, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6–9. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>
- Castro, R., & Jaramillo, C. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativas a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa (REINED)*, 1(1), 33–56. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3404>
- Cárdenas, G., & Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, 70, 244–266. http://sincronia.cucsh.udg.mx/portal_articulos_70/art_n70_gco_nsl.html
- Celis-Ibáñez, L., & Sebastián-Balmaceda, C. (2020). Representaciones sociales de la vocación docente. *Revista Saberes Educativos*, (5), 120–148. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57819>
- Coterón, J., Franco, E., & Almena, A. (2020). Predicción del compromiso en Educación Física desde la teoría de la autodeterminación: análisis de invarianza según el nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 485–494. <https://www.researchgate.net/publication/344494214>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293–304. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4429>
- Flores-Macías, R., & Gómez-Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1–21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15513269005>
- Franco, J., Vélez, F., & López, H. (2017). Análisis de relevancia para la valoración de la vocación docente a partir de variables extrínsecas e intrínsecas: Caso colegios del área metropolitana de Medellín - Colombia. *Espacios*, 38(20), 10–17. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p10.pdf>
- Franco, F., & López-Arellano, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151–172. <https://www.researchgate.net/publication/334466394>
- García, F., Cordero, G., & Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2),



51–72. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>

- García-Moltó, A., & Ovejero-Bruna, M. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con discapacidad intelectual. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 13–19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235152048002>
- Gratacós, G., & López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-CHOICE). *Revista de Educación*, 372, 87–105. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hess, D. C., & Schönfeld, F. S. (2016). Adaptación y validación de la Escala de autodeterminación personal en una muestra argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 62(1). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9315>
- Jiménez, L. (2016). Motivación de los estudiantes en la elección de la carrera de matemáticas. En E. Mariscal (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 33–41). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. <http://funes.uniandes.edu.co/11066/2/Jimenez2015Motivacion.pdf>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43–51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, A. (2008). Escala de motivación académica: Fundamento teórico y análisis psicométricos. En *XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires.
- Manso, J., & Moya, J. (2019). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente. En J. Manso & J. Moya (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 11–23). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE-REDE).
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27–32. <https://www.researchgate.net/publication/325909333>
- Matheu-Pérez, A., Flores-Bernal, R., Juica-Martínez, P., Barrios-Queipo, E., & Mejías-Zamora, B. (2019). Análisis de género de clases de la autodeterminación del rendimiento y la motivación en clase de Educación Física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 27–44. <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/274>



- Maturana, J., Jiménez, M., & Quinteros, R. (2020). Facilitadores y barreras para la autodeterminación: Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1–6. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3745>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2020). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 203–229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp.), 158–160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Ossa, C., & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79–88.
- Ossa, C., Lagos, N., Palma, M., Arteaga, P., & Quintana, I. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15–29. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734cossa6>
- Palmero, F. (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 1–29.
- Peralta, F., & Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: Situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59–77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539424006>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.