

Páginas: 104-115
Recibido: 2021-04-04
Revisado: 2021-08-10
Aceptado: 2021-12-01
Preprint: 2022-01-01
Publicación Final: 2022-01-15



www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>

Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D)

Design and validation of a teacher vocation scale for teachers



Dr. Edgar Fabián Torres-Hernández
Universidad de Guanajuato – Centro Universitario CIFE (México)

Resumen

La vocación docente se considera como un factor esencial en el desempeño de los maestros, considerándose como un factor relevante en el logro académico de los estudiantes y, a la vez, un indicador de la calidad educativa de un país. Sin embargo, no existen instrumentos con validez y confiabilidad que aborden los nuevos retos de la vocación. Es por ello que se procedió a diseñar y validar un instrumento para evaluar la vocación docente acorde con los nuevos retos educativos en México. En virtud de lo anterior, se diseñó una escala tipo Likert con 23 preguntas y se aplicó a 346 (más 50 docentes como grupo piloto) maestros de diferentes niveles educativos. A partir del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se hallaron tres factores: a) satisfacción con la docencia; b) consciencia vocacional y c) compromiso educativo; se llevaron a cabo los procesos de validez de contenido y constructo. La confiabilidad global de la prueba fue de 0.96 en 21 reactivos finales; otro de los hallazgos importantes es que existen diferencias significativas en el nivel de satisfacción con la tarea docente según el género. Se concluye que el instrumento posee validez y confiabilidad suficiente para llevar a cabo el análisis de la vocación en profesores.

Abstract

The teaching vocation is considered an essential factor in the performance of teachers, being considered as a relevant factor in the academic achievement of students and, at the same time, an indicator of the educational quality of a country. However, there are no valid and reliable instruments that address the new challenges of the vocation. That is why we proceeded to design and validate an instrument to evaluate the teaching vocation in accordance with the new educational challenges in Mexico. By virtue of the foregoing, a Likert-type scale was designed with 23 questions and it was applied to 346 (plus 50 teachers as a pilot group) teachers of different educational levels. From the exploratory and confirmatory factor analysis, three factors were found: a) satisfaction with teaching; b) vocation awareness and c) educational commitment; the content and construct validity processes were carried out. The global reliability of the test was 0.96 in 21 final items; another important finding is that there are significant differences in the level of satisfaction with the teaching task according to gender. Was concluded that the instrument has sufficient validity and reliability to carry out the analysis of the vocation in teachers.

Palabras clave / Keywords

actitud del docente; docentes; educación; enseñanza; instrumento de medición; evaluación; didáctica; profesión.
didactics; education; evaluation; measuring instrument; profession; teachers; teacher's attitude; teaching

1. Introducción

El bajo logro académico en países de Latinoamérica es un tema de preocupación en diversos estamentos sociales: desde las diversas secretarías o ministerios de educación hasta los profesores y estudiantes se encuentran directamente involucrados en ello; tal fenómeno debe analizarse a partir de tres sistemas: a) el macro, configurado por las ineficaces y cambiantes políticas educativas, la burocratización y centralización de los sistemas educativos que dificultan la evaluación de la real práctica docente (Fernández-Guayana, 2020), el contexto social de cada país, la marcada desigualdad económica (OIT & UNESCO, 2018), la corrupción, entre otros problemas; b) el mesosistema, que forma parte de los desafíos de cada plantel educativo con gran variedad de realidades; y c) el microsistema, que incluye el conjunto de relaciones de docentes y alumnos en el aula de clase.

Todos los actores que intervienen en el fracaso educativo poseen responsabilidad ante ello, aunque comúnmente se involucra directamente a los educadores, asociándoles falta de competencias profesionales e inadecuada adaptación frente a los desafíos presentes (Márquez-Vázquez, 2016); también, se señala que muchos no poseen vocación, que se entiende como una inclinación a una profesión u ocupación que, de manera más o menos estable, la persona lleva a cabo, o bien, se siente llamada o inclinada (Martínez-Gutiérrez et al., 2015; Real Academia Española, 2020); la ausencia de ella repercute en su pobre desempeño (Cervantes-Holguín, 2019).

Es esencial evaluar la vocación docente con instrumentos que posean validez y confiabilidad debido a que dicho atributo es cada vez más cuestionado por las comunidades educativas, al considerarlo prácticamente indispensable para poder hacer frente a las realidades exigentes a nivel pedagógico y social a la que se exponen los docentes en la época reciente. Es importante señalar que existen, en general, pocos instrumentos que midan la vocación docente como son la Calling and Vocation Questionnaire o la Brief Callign Scale (Dik et al., 2012) o la Multidimensional Calling Scale (Vianello et al., 2018). Dichos instrumentos son poco específicos para evaluar la vocación docente, no tienen en cuenta los retos actuales de esta profesión y se han validado en contextos ajenos a Latinoamérica y, obviamente, a México. El propósito del trabajo es construir un instrumento que mida la vocación docente y que permita describir elementos personales que se relacionan con ella.

2. Revisión literaria

2.1. Crisis en la vocación docente

Algunos autores señalan que existe una “crisis” de vocaciones hacia el magisterio (Serrano & Pontes, 2016; Imbernón, 2017); paulatinamente, menor cantidad de bachilleres ven a la educación como una prioridad en sus estudios profesionales, siendo, en algunos casos, una segunda opción de profesión; aunado a esta problemática Serrano y Pontes (2000) sostienen que esta dificultad se debe a la desvalorización de la imagen del profesor, sumada a la baja remuneración económica a su trabajo, sin dejar de mencionar que los discentes aspirantes al magisterio no son los “mejores” en sus clases (Imbernón, 2017), y, aunado a esto, el contexto y sus problemáticas influyen en las decisiones de los jóvenes para no encaminarse a la docencia.

En México, Weinstein (2015) refiere que el educador se muestra medianamente satisfecho con su trabajo; este hecho representa un foco de alerta, pues la insatisfacción conduce a un bajo desempeño, lo que tiene múltiples y nocivos efectos: por un lado se tiende a disminuir el logro educativo, al perder capacidad de innovación, creatividad y dominio de sus tareas, por otra, la sensación de insatisfacción puede conducir a desórdenes en la calidad de vida (Da Costa et al., 2016); diversos autores refieren que un docente que se encuentra satisfecho y motivado con su trabajo puede poseer vocación, aunque sería interesante considerarla como una futura línea de investigación (Del Pino & Fernández, 2019). Otro factor influyente es que las zonas urbanas se encuentran “por encima” del área rural; las oportunidades—recursos materiales, tecnológicos y de infraestructura en general— a las que acceden los docentes en áreas rurales son reducidas, inequitativas — con respecto a las que tienen los docentes del área urbana— lo que también lleva a la insatisfacción (Eguren & De Belaunde, 2019).

Existen múltiples estudios acerca de la vocación en estudiantes en formación profesional (Castro & Jaramillo, 2018; Mujica & Orellana, 2016; Muñoz-Fernández et al., 2019), en los que, por el poco contacto con la realidad cotidiana del profesor, muestran sensibilidad a la noción de vocación (Ossa et al., 2018), aunque se sabe que la docencia en activo representa retos y acciones diferentes a las que se viven durante la formación

profesional y, por lo tanto, es necesario reforzar el estudio de la misma, ya sea para resignificarla o para descubrirla en un marco de identidad profesional (Jarauta, 2017).

2.2. Corrientes que abordan la vocación

El concepto de vocación ha tenido una evolución histórica que versa en tres momentos: el primero de ellos la relaciona con un llamado sagrado, pasando al segundo momento asociado sólo con una profesión y la concepción actual que la señala como parte de una configuración de la identidad del docente.

1. *La docencia como un llamado sagrado.* Tenti (1988), uno de los pioneros en el estudio de la vocación docente, refiere que la inclinación a la docencia se aludía a un llamado divino, por lo que la vocación era vista como algo innato; el maestro era más parecido a un sacerdote que a un científico; la "buena" moral y la congruencia de vida eran indispensables para realizar el trabajo docente (González-Calixto et al., 2017). La abnegación, entrega y cuidado de los educandos se parecían más a la vocación de un religioso que a la de un maestro (Del Pino & Fernández, 2019); Juan Bautista de la Salle refería que hay que emplear la firmeza de padre para alejar del mal (desorden) a los menores, asimismo, procurar la ternura de una madre para acogerlos y encaminar su bien (Ramírez, 2017). Esta expresión ha permeado en el tiempo moderno en sectores conservadores de la educación que procuran emular tal devoción en el quehacer del docente, que, en síntesis, promueven "educar con la ternura de la madre y la firmeza del padre", lo que da pie a considerar el sentido sagrado de la vocación que aún existe en algunos docentes o artistas (Simões & Diniz-Pereira, 2017).
2. *La vocación como profesión.* En la modernidad y con la influencia del positivismo, el discurso pedagógico cobró mayor fuerza y, además de las características anteriores, el profesor debía poseer instrucción pedagógica (Tenti, 1988). No bastaba que el docente tuviese una inclinación natural, entusiasmo o gusto, debía poseer formación, autoconfianza, equidad y eficiencia (Sánchez, 2009); más aún, reconocidos autores como Esteve (2010) refieren que no se debe poner la atención en el ser del docente sino en su hacer. Desde esta postura, la vocación es, probablemente, un concepto arcaico de la profesión docente; la enseñanza requiere vocación, pero actualizada a los parámetros axiológicos contemporáneos (Cárdenas & Santos, 2016).
3. *Vocación como configuración de la identidad docente.* Es una postura más moderada, incluye elementos pedagógicos, entre ellos una adecuada preparación continua (Jarauta, 2017; Bedor, 2018; Rojas et al., 2018) y otros de índole más volitiva, como la pasión (Urbina, 2015; Sanz et al., 2020) o la motivación (Rojas, 2017; Valenzuela et al., 2018). En esta visión, la vocación posibilita un anclaje del aprendizaje y desarrollo humano, misma que puede ayudar a la estimulación del aprendizaje y formar su propia identidad, tanto del docente como del estudiante (Vanegas & Fuentealba, 2019). En términos simples, la identidad se conforma a partir del contacto con el otro y, a partir del reconocimiento de las diferencias, es factible encontrarla; dicho en otro modo: a partir de la reflexión y el contacto con la diversidad, es posible desarrollar una identidad más fuerte.

Entre los alcances de la consciencia vocacional se encuentran el desarrollo y potencialización de otras disposiciones personales: como la esperanza (Sánchez, 2003), mayor motivación (Urbina, 2015; Sanz et al., 2020), ética (Oliva, 2010; Boroel & Arámburo, 2016; Del Pino & Fernández, 2019), altruismo (Gratacós, 2014), amor (Domínguez, 2018; Peña, 2018), incluso, pareciera que la persona desarrollara mayor energía (Fernández-Guayana, 2020) y una "autoridad pedagógica" que se construye a partir de la interacción cotidiana del profesor con sus estudiantes mediante un trabajo reflexivo; expresado en otros términos: el educador con autoridad es el que promueve la autonomía para que no dependan los educandos de él, lo que potencializa el aprendizaje significativo, esencial en la educación presente (Merma-Molina & Gavián-Martín, 2019). Como se puede observar, son múltiples las asociaciones y beneficios que existen de la consciencia vocacional misma que es factible seguirse estudiando y, eventualmente, promoverse.

3. Metodología

3.1. Método

Se realizó un estudio de validez y confiabilidad instrumental de una escala de vocación a la docencia siguiendo el procedimiento de construcción sugeridos por Montero y León (2005); el trabajo es no experimental, de corte cuantitativo y de amplitud transversal.

3.2. Participantes

La muestra se constituye de 396 docentes mexicanos en activo, de los cuales 65.3% son mujeres y 34.7% ubicándose la mayor frecuencia de edad entre 31 y 40 años (31.8%); en cuanto a la experiencia en la docencia, se tiene el bloque más amplio entre 6 y 10 años (34.1%); el 55.5% reporta estar casado o en unión libre. En cuanto a las características profesionales, el 68.8% de los participantes señalan poseer algún tipo de formación pedagógica, con último grado de estudios de licenciatura el 56.6% y 43.4% con estudios de posgrado; como licenciatura inicial, sólo el 68% de los docentes cursaron carreras afines a la educación. Entre otras condiciones específicas, el 54.9% trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales o BAP, el 67.6% labora en sector público y el 68.2% se desempeña en el medio urbano (41.1% en el rural y el 8.1% en ambas zonas). En relación con el nivel educativo en el que se ejerce la docencia, el 43.2% trabaja en nivel básico, 21.2% en nivel medio superior y 35.7% en nivel superior (incluyendo posgrado). El tipo de muestreo es por propósito.

3.3. Procedimiento

El procedimiento consta de cuatro etapas: 1) diseño del instrumento; 2) validación de contenido; 3) aplicación a grupo piloto; y 4) validez de constructo. El tratamiento estadístico, a nivel descriptivo e inferencial, se ejecutó con los programas SPSS versión 25 y AMOS versión 23.

4. Resultados

4.1. Diseño del instrumento

La escala se elaboró a partir de la teoría existente sobre la vocación; es un instrumento de autoinforme compuesto inicialmente por 23 ítems con respuesta escalada tipo Likert de 6 opciones, que van de 1= totalmente en desacuerdo hasta 6= totalmente de acuerdo. El medio de recopilación de las respuestas fue a través de un formulario en línea.

4.2. Validación de contenido

El formulario, en su versión íntegra, se envió a 15 expertos, quienes evaluaron la escala en cuanto pertinencia y comprensión de cada ítem; se procedió a calcular las calificaciones con la V de Aiken con el modo sugerido por Penfield y Giacobi (2004). La siguiente tabla muestra el análisis de los reactivos y con sus intervalos de confianza al 95% (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la evaluación de validez de contenido

| Ítems | V de Aiken | ICI* | ICS** |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|------|-------|
| 1. Siento que cumplo de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo | 0.89 | 0.77 | 0.95 |
| 2. Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo | 0.91 | 0.81 | 0.97 |
| 3. Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica | 0.96 | 0.86 | 0.99 |
| 4. Creo que la docencia es, ante todo, una vocación | 0.96 | 0.81 | 0.97 |
| 5. Soy un (a) docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones | 0.87 | 0.68 | 0.90 |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| 6. El docente que ama a su profesión se vuelve alguien exitoso | 0.69 | 0.48 | 0.76 |
| 7. En el mundo actual, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad | 0.82 | 0.60 | 0.85 |
| 8. Siento orgullo de ser profesor (a) | 0.94 | 0.86 | 0.99 |
| 9. La mayor parte de mi trabajo es apasionante | 0.87 | 0.68 | 0.90 |
| 10. Siento que no tengo vocación para ser maestro (a) | 0.94 | 0.86 | 0.99 |
| 11. La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso | 0.87 | 0.68 | 0.90 |
| 12. Un (a) buen (a) profesor (a) se preocupa por el bienestar de sus estudiantes | 0.70 | 0.45 | 0.93 |
| 13. Me han dicho que soy un (a) profesor (a) poco comprometido (a) | 0.85 | 0.72 | 0.97 |
| 14. Definitivamente, la docencia es no algo "hecho" para mí | 0.91 | 0.81 | 0.97 |
| 15. Mi labor exige prepararme constantemente para mejorar como profesional | 0.94 | 0.81 | 0.95 |
| 16. Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza | 0.89 | 0.77 | 0.99 |
| 17. Me siento insatisfecho (a) con mi quehacer como docente | 0.98 | 0.86 | 0.93 |
| 18. Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión | 0.91 | 0.72 | 0.99 |
| 19. Sigo manteniendo la ilusión por trabajar en la educación | 0.94 | 0.86 | 1.00 |
| 20. Empleo el tiempo y recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo | 0.98 | 0.92 | 0.99 |
| 21. Busco formas diferentes de acercar el conocimiento a mis alumnos | 0.94 | 0.86 | 0.97 |
| 22. Me siento satisfecho/a cuando mis alumnos comprenden un nuevo tema | 0.93 | 0.81 | 0.97 |
| 23. Me entusiasma enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas | 0.94 | 0.86 | 0.96 |

Notas: *Intervalo de confianza inferior ($p < 0.05$); ** Intervalo de confianza superior ($p < 0.05$).

Según los valores mínimos (0.80) para V de Aiken propuestos por los anteriores autores, se eliminan los reactivos 6 y 12 al no ser satisfactorios.

4.3. Aplicación a grupo piloto

Una vez llevado a cabo el estudio de validez de contenido, se aplicó el instrumento a 50 profesores con el propósito de evaluar la comprensión de instrucciones y aseveraciones, así como la pertinencia y satisfacción con la escala. El resumen del estudio piloto se muestra enseguida (Tabla 2).

Tabla 2
Evaluación del instrumento por el grupo piloto (n = 50)

| Ítems | Media (\pm desviación estándar) | Asimetría | Curtosis | Prueba T para una muestra (media teórica: 3.0) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|----------|------------------------------------------------|
| Comprensión de las instrucciones (niveles: 1-4) | 3.4 (0.23) | -3.82 | 13.12 | 27.07** |
| Comprensión de los reactivos y descriptores (niveles: 1-4) | 3.93 (0.05) | -3.87 | 15 | 14.00** |
| Idoneidad de las preguntas para evaluar la vocación (niveles: 1-4) | 3.6 (0.50) | -0.25 | -2.02 | 9.75** |
| Comprensibilidad de las preguntas y de los niveles de respuesta para cada pregunta (niveles: 1-4) | 3.6 (0.47) | -0.7 | -1.58 | 9.75** |
| Satisfacción con el instrumento (niveles: 1-4) | 3.5 (0.50) | 0.08 | 0.33 | 6.72** |

** $p < 0.01$.

De acuerdo con el anterior análisis, se constata que el instrumento es claro y considerado por el grupo piloto como pertinente para evaluar a la vocación docente.

4.4. Validación de constructo

Se decidió trabajar en el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con la técnica de máxima verosimilitud en virtud de dos condiciones: 1) la muestra apenas sobrepasa el mínimo de sujetos u observaciones analizados, que según Cupani (2012) es de 150; 2) dicha técnica es la que “separa” cuantitativamente con mayor fuerza los factores, incluyendo aquellas variables que mayor relación poseen entre sí (Pérez, 2004). Una vez asentado lo anterior, se procedió a realizar el AFE, rotación oblimin, supresión de valores de saturación menores a 0.40 y prueba de adecuación muestral de KMO y esfericidad de Bartlett; el resultado del arrojó valores KMO de 0.908 y esfericidad de Bartlett de 7584.454 en chi cuadrado con un valor de $p < 0.001$; se obtuvieron tres factores con una varianza total explicada de 60.01% (factor 1= 40.5%; factor 2= 12.3%; factor 3= 7.3%).

Tabla 3

Factores arrojados a partir del AFE

| | Satisfacción con la docencia | Consciencia vocacional | Compromiso con la educación |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Confiabilidad global $\alpha = 0.963$ | | | |
| | $\alpha = 0.931$ | $\alpha = 0.806$ | $\alpha = 0.922$ |
| Siento orgullo de ser profesor (a) | 0.908 | 0.557 | 0.663 |
| Me siento insatisfecho (a) con mi quehacer como docente | 0.798 | 0.499 | 0.730 |
| Me entusiasma enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas | 0.766 | 0.598 | 0.715 |
| Me siento satisfecho/a cuando mis alumnos comprenden un nuevo tema | 0.761 | 0.641 | 0.741 |
| Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo | 0.737 | 0.463 | 0.583 |
| Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión | 0.721 | 0.518 | 0.557 |
| Soy un (a) docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones | 0.693 | 0.593 | 0.649 |
| Definitivamente, la docencia no es algo “hecho” para mí | 0.666 | 0.415 | 0.663 |
| Siento que no tengo vocación para ser maestro (a) | 0.466 | 0.885 | 0.495 |
| La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso | 0.598 | 0.710 | 0.574 |
| Creo que la docencia es, ante todo, una vocación | 0.522 | 0.675 | 0.407 |
| Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica | 0.472 | 0.604 | 0.602 |
| Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza | 0.815 | 0.559 | 0.823 |
| La mayor parte de mi trabajo es apasionante | 0.698 | 0.495 | 0.793 |
| Empleo el tiempo y recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo | 0.574 | 0.458 | 0.792 |
| Busco formas diferentes de acercar el conocimiento a mis alumnos | 0.668 | 0.518 | 0.789 |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Me han dicho que soy un (a) profesor (a) poco comprometido (a) | 0.586 | 0.473 | 0.770 |
| Sigo manteniendo la ilusión por trabajar en la educación | 0.755 | 0.458 | 0.759 |
| En el mundo actual, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad | 0.668 | 0.579 | 0.692 |
| Siento que cumplo de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo | 0.574 | 0.549 | 0.672 |
| Mi labor exige prepararme constantemente para mejorar como profesional | 0.575 | | 0.618 |

Como se observa, la escala posee una adecuada confiabilidad, tanto de los factores como del instrumento completo. Con base en lo anterior, se da paso al AFC.

Para ejecutar el AFC, deben existir ciertas condiciones: a) tamaño muestral mínimo de 150 casos, b) de 20 a 30 variables a contrastar, c) más de cinco observaciones por cada parámetro a estimar, d) ausencia de multicolinealidad y e) nivel de medida de intervalo (Arias, 2008); en respuesta a lo planteado, el tamaño de la muestra es el mínimo aceptable- y el nivel de medida es intervalo (escalamiento Likert de 6 categorías). Se realizó el análisis correlacional de las subescalas derivadas del instrumento, obteniendo asociaciones máximas en Pearson de 0.88, descartándose multicolinealidad, lo que posibilita proceder al AFC con el método de máxima verosimilitud, cuya estructura se muestra a continuación (Gráfico 1).

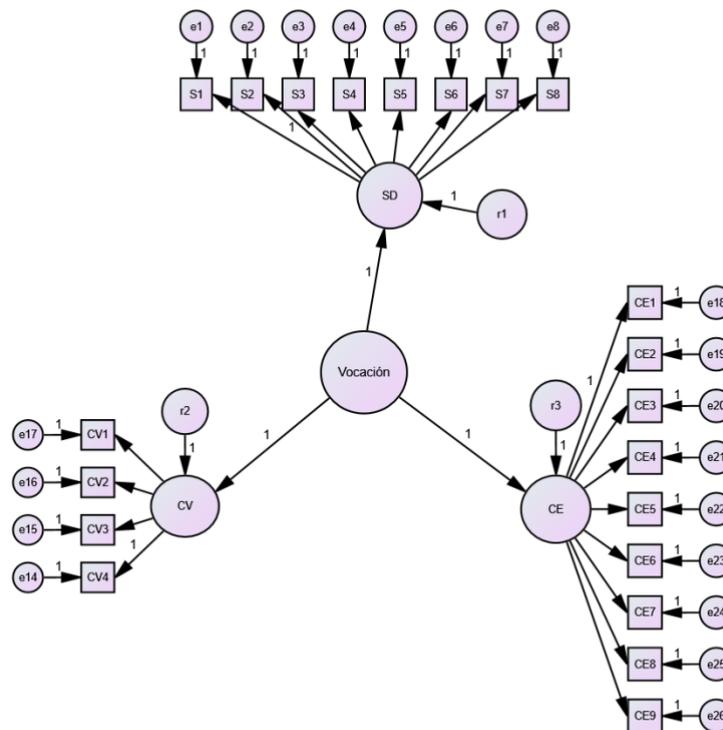


Figura 1. Propuesta de AFC

Según los resultados del primer modelo, se encuentran deficiencias, por lo que se procede, mediante la herramienta, "índices de modificación" a ejecutar los cambios que sugiere el sistema para elevar la calidad del modelo; los criterios para eliminar dichos elementos son a) elevar la parsimonia del modelo y b) porque no correspondían satisfactoriamente a los constructos teóricos identificados. Una vez establecidos los ajustes antes mencionados, se procedió a realizar la segunda propuesta del modelo; el resumen de los resultados se presenta enseguida (Tabla 4).

Tabla 4
Resumen de los modelos

| | χ^2 ^a | Gl ^b | $\chi^2_{/gl}$ | p | NFI ^c | CFI ^d | PCFI ^e | RMSEA ^f |
|----------|-----------------------|-----------------|----------------|-------|------------------|------------------|-------------------|--------------------|
| Modelo 1 | 717.77 | 188 | 3.818 | 0.000 | 0.699 | 0.827 | 0.740 | 0.128 |
| Modelo 2 | 679.17 | 174 | 3.903 | 0.000 | 0.906 | 0.928 | 0.854 | 0.074 |

Notas: a) chi cuadrado; b) grados de libertad; c) índice de ajuste normalizado, d) índice de ajuste comparativo; e) índice de bondad de ajuste de parsimonia y f) error de aproximación cuadrático medio.

Como se puede observar, el ajuste realizado mejoró notablemente el modelo propuesto lo que significa que es satisfactorio el procedimiento ejecutado (Hair et al., 2014). A continuación, se expone la tabla de estadísticos de regresión para complementar el análisis predictivo (Tabla 5).

Tabla 5
Análisis estandarizado de regresión

| | | Subescala | Estimación |
|--------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|------------|
| Consciencia vocacional (CV) | <--- | Vocación | 0.831 |
| Satisfacción con la docencia (SD) | <--- | Vocación | 0.995 |
| Compromiso con la educación (CE) | <--- | Vocación | 0.930 |
| Siento orgullo de ser profesor (a) | <--- | SD | 0.868 |
| Me siento insatisfecho (a) con mi quehacer como docente | <--- | SD | 0.773 |
| Me entusiasma enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas | <--- | SD | 0.832 |
| Me siento satisfecho/a cuando mis alumnos comprenden un nuevo tema | <--- | SD | 0.844 |
| Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo | <--- | SD | 0.697 |
| Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión | <--- | SD | 0.705 |
| Definitivamente, la docencia no es algo "hecho" para mí | <--- | SD | 0.694 |
| Soy un (a) docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones | <--- | SD | 0.789 |
| Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica | <--- | CV | 0.738 |
| Creo que la docencia es, ante todo, una vocación | <--- | CV | 0.712 |
| La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso | <--- | CV | 0.825 |
| Siento que no tengo vocación para ser maestro (a) | <--- | CV | 0.732 |
| Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza | <--- | CE | 0.840 |
| La mayor parte de mi trabajo es apasionante | <--- | CE | 0.821 |
| Empleo el tiempo y recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo | <--- | CE | 0.735 |
| Busco formas diferentes de acercar el conocimiento a mis alumnos | <--- | CE | 0.774 |
| Me han dicho que soy un (a) profesor (a) poco comprometido (a) | <--- | CE | 0.747 |
| Sigo manteniendo la ilusión por trabajar en la educación | <--- | CE | 0.782 |

| | | Subescala | Estimación |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------|------------|
| En el mundo actual, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad | <--- | CE | 0.788 |
| Siento que cumpla de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo | <--- | CE | 0.707 |
| Mi labor exige prepararme constantemente para mejorar como profesional | <--- | CE | 0.652 |

Con base en lo anterior, se observan altos índices de predictibilidad, tanto de los reactivos que conforman a los factores como éstos al constructo denominado “vocación docente”, con ello, se asume que la escala tiene un alto valor predictivo de dicho dominio. De manera complementaria, se realizaron los comparativos por medias según las variables sociolaborales y solo para el género se encontraron diferencias significativas en las subescalas “satisfacción con la docencia” ($t=2.41$; $p=0.032$), “compromiso con la educación” ($t=2.31$; $p=0.033$) y vocación en general ($t=2.35$; $p=0.035$) con valores menores para el caso de los hombres.

5. Discusión

El estudio de la vocación es un objeto de estudio actual y pertinente, ya que el trabajo con el profesor puede potencializar su desarrollo humano, sin menoscabo del trabajo formativo-pedagógico necesario (Magdaleno et al., 2018). La vocación es algo dinámico y, como se señaló anteriormente, no requiere una formación profesional dentro del campo de la educación para poseerse; además, no obedece a la temporalidad fija (Cárdenas & Santos, 2016), la consciencia vocacional y otras características asociadas como la satisfacción con el quehacer propio y el compromiso con la educación, puede surgir en distintas etapas de la vida y del ejercicio profesional; tampoco, asimismo, se limita a condiciones laborales específicas o contextuales.

Lo anterior revela que la vocación es una disposición interna lo que vuelve necesario instrumentalizar indicadores que den cuenta de ella para generar caracterizaciones fiables que secunden en un acompañamiento más eficaz a la persona del docente; un aporte es el presente instrumento. La formación integral del magisterio brinda una mejor respuesta a los desafíos educativos actuales, promoviendo una educación más centrada en los estudiantes (Torres, 2018a), con una visión global, inclusiva y que reconozca las problemáticas presentes; llama la atención que los varones se muestran más insatisfechos con su trabajo, concomitante a otros estudios (Torres, 2018b; Torres 2020), lo que indirectamente puede ayudar a validar el presente instrumento.

La presente investigación instrumental posee una relevancia, ya que hasta la fecha no se han desarrollado instrumentos que permiten evaluar una característica tan relevante en los docentes como su vocación; cada fase del diseño del instrumento y sus resultados posibilitan continuar en la búsqueda de alternativas para evaluar la vocación. Para ello, se inició con el estudio de validez de contenido del formulario para evaluar la vocación en general, en el cual las aseveraciones se encuentran estructuradas, adecuadas y son comprensibles para los potenciales participantes, puesto que los resultados arrojan un adecuado nivel de comprensión sobre las instrucciones y los conceptos que se utilizaron. La validez –analizada con el coeficiente de la “V” de Aiken– es satisfactoria, así como el proceso de validez de constructo. Por lo tanto, se considera la presente escala es válida para evaluar la vocación a la docencia de educadores en activo.

5. Conclusiones

El CVOC-D posee una adecuada confiabilidad y validez de contenido y constructo, que puede emplearse en docentes activos. Las cuatro fases de construcción y análisis, específicamente, la validación por expertos y el AFE, así como el AFC, posibilitaron la depuración de los reactivos que conforman la escala; no obstante, se sugiere corroborar en estudios posteriores la capacidad de medición del instrumento para poder efectuar generalizaciones con poblaciones distintas a las mencionadas en la aplicación, así como someterla a validación predictiva o concurrente. El estudio llevado a cabo posee un interesante valor heurístico debido a la práctica inexistencia de trabajos que aborden la vocación docente permitiendo, asimismo, el desarrollo de nuevas líneas de investigación vinculando dicho fenómeno con otras variables que posibiliten la ampliación en el conocimiento de los factores implicados en la labor del magisterio.

Referencias

- Arias, B. (2008). Desarrollo del ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, B. Arias (Coords.) en *Metodología en la Investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de ecuaciones estructurales*. VI Simposio Científico SAID, Salamanca. Publicaciones del INICO: Colección Actas 5/2008. Available at: <https://bit.ly/3670xZT>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espiraes*. Available at: <https://bit.ly/3vfV0u3>
- Boroel, B.I., & Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482. Available at: <https://bit.ly/3aChH3Q>
- Cárdenas, G. & Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, (70), 244-266. Available at: <https://bit.ly/2KFKwCP>
- Castro, R., & Jaramillo, C. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 33-56. Available at: <https://bit.ly/3iOX9br>
- Cervantes-Holguín, E. (2019). Vocación frustrada: aproximaciones a la deserción docente en México. *Convergencias. Revista De Educación*, 2(3), 73-94. Available at: <https://bit.ly/3cbmk5b>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Tesis*, 2(1), 186-199. Available at: <https://bit.ly/3p9XJCP>
- Da Costa, S., Paez, D., Oriol, X., Sánchez, F., & Gondim, S. (2016). Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II* (págs. 461-474). Universidad San Jorge Ediciones. Available at: <https://bit.ly/3palrxE>
- Del Pino, M., & Fernández, M. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, (114), 119-146. Available at: <https://bit.ly/3aRpGcr>
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). *Development and Validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS)*. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242-263. <https://doi.org/10.1177/1069072711434410>
- Domínguez, R. (2018). Vocaciones e identidades profesionales en las mujeres maestras del Perú: Una aproximación desde los relatos de vida. En: Huerta, R. (coordinador). *Mujeres maestras del Perú* (pp. 157-168). Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Available at: <https://bit.ly/2NpQSQn>
- Eguren, M., & De Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Available at: <https://bit.ly/2NlvvXC>
- Esteve, J.M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente. En: Tenti, E. (compilador). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Siglo XXI editores. Available at: <https://bit.ly/3pc7Gj0>
- González-Calixto, M. B., Patarroyo-Durán, N. I., & Carreño-Bodensiek, C. G. (2017). Principio de justicia en el aula y responsabilidad moral del docente frente a los estilos de aprendizaje. *Rev.investig.desarro.innov*, 7 (2), 241-253. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.4497>
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro* (Tesis de doctorado). Universitat Internacional de Catalunya. Available at: <https://bit.ly/3qldCR7>
- Fernández-Guayana, T.G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 44 (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. el caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. Available at: <https://bit.ly/3aCEfl4>
- Magdaleno, M., González, A., & Dino, L. (2018). *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4 (1), 349-374. Available at: <https://bit.ly/3erprGY>
- Márquez-Vázquez, C. (2016). Factores Asociados al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (3), 131-144. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042007>
- Merma-Molina, G., & Gavilán Martín, D. (2019). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37 (, 55-72. <https://doi.org/10.6018/educatio.363381>
- Montero, I., & 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. Available at: <https://bit.ly/3sMs0K1>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2016). Construcción de la Vocación en Estudiantes de Pedagogía en Educación Física: Un Componente Subjetivo de la Formación Profesional. *Revista de Educación Física*, 34(3). Available at: <https://bit.ly/3qGeXln>

- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22 (1), 71–92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Oliva, M.A. (2010). Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escargot. *Revista NEUMA*, 3, 158-183. Available at: <https://bit.ly/2MqXhEI>
- Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *La educación no es una mercancía: docentes, el derecho a la educación y el futuro del trabajo*. OIT-UNESCO. Available at: <https://bit.ly/3qCTX3o>
- Ossa, C. J., Lagos, N. G., Palma, M. R., Arteaga, P. E., & Quintana, I. M. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. doi: 10.21703/rexe.20181734cossa6
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Peña, J. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. *Revista Científica*, 3(7), 211-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson-Prentice Hall.
- Ramírez, G. (2017). Educar en la justicia. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (12), 48-54. Available at: <https://bit.ly/3sQrkCh>
- Real Academia Española (2020). *Vocación*. [En línea]. Available at: <https://bit.ly/39atQN4>
- Rojas, A. (2017). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. *Horizontes Pedagógicos*, 18 (2), 150-160. Available at: <https://bit.ly/2RZRvFM>
- Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Macías, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Revista Conrado*, 14(64), 72-79. Available at: <https://bit.ly/2M0glXr>
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*, (6), 203-222. Available at: <https://bit.ly/2KJ3PLw>
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488. Available at: <https://bit.ly/367kNun>
- Sanz Ponce, R., González Bertolín, A., & López Luján, E. (2020). Docentes y pacto educativo: una cuestión urgente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(26), 105-120. doi:<https://doi.org/10.18172/con.4399>
- Serrano, R. & Pontes, A. (2016). El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34, 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Simões, A.M., & Diniz-Pereira, J.E. (2017). Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissão alidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (1), 7-34. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37451307002>
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. Pax México.
- Torres, E.F. (2018a). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces De La Educación*, 3(5), 215-222. Available at: <https://bit.ly/3sOb462>
- Torres, E.F. (2018b). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 17(35), 15-27. 10.21703/rexe.20181735torres1
- Torres, E.F. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 19(39), 163-179. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender... "cuchillas pero chéveres". *Revista Colombiana de Educación*, 68, 91-111. Available at: <https://bit.ly/398Le4Q>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22 (1), 325–346. Available at: <https://bit.ly/3tHL7pa>
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vianello, M., Dalla Rosa, A., Anselmi, P., & Galliani, E.M. (2018). Validity and measurement invariance of the Unified Multidimensional Calling Scale (UMCS): A three-wave survey study. *PLOS ONE* 13(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209348>
- Weinstein, J. (2015). Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, (1). Available at: <https://bit.ly/3bY4Lqy>

A. Appendix

Escala de vocación docente para profesores.

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda según se indica a continuación

En las columnas de la derecha, señale **el grado de acuerdo** con cada una de los enunciados planteados.
Las respuestas pueden ir desde **1= totalmente en desacuerdo** hasta **6 = totalmente de acuerdo**

| | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. Siento que cumplo de manera satisfactoria con las exigencias de mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Me gustaría trabajar en la docencia durante mucho tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Considero que estoy en la docencia para cumplir una misión específica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Creo que la docencia es, ante todo, una vocación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Soy un (a) docente que procura ser congruente con sus valores y convicciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. En el mundo actual, es muy importante comportarse de manera ética y con responsabilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Siento orgullo de ser profesor (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. La mayor parte de mi trabajo es apasionante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Siento que no tengo vocación para ser maestro (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. La docencia es una profesión que debe ejercerse con un alto compromiso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Me han dicho que soy un (a) profesor (a) poco comprometido (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Definitivamente, la docencia es no algo "hecho" para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Mi labor exige prepararme constantemente para mejorar como profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Experimento gusto y pasión al ejercer la enseñanza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Me siento insatisfecho (a) con mi quehacer como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Mi familia o seres más cercanos se muestran orgullosos de mi profesión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Sigo manteniendo la ilusión por trabajar en la educación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Empleo el tiempo y recursos necesarios para planear y ejecutar bien mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Busco formas diferentes de acercar el conocimiento a mis alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Me siento satisfecho/a cuando mis alumnos comprenden un nuevo tema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Me entusiasma enseñar o ayudar a mis alumnos a aprender cosas nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |