

INVESTIGACIONES

## Validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes de pedagogía

Construct validity of the Teaching Vocation Questionnaire  
for pedagogy students

*Carlos Ossa-Cornejo<sup>a</sup>*  
*Nelly Lagos-San-Martín<sup>a</sup>*  
*Maritza Palma-Luengo<sup>a</sup>*  
*Juan Pablo Hidalgo-Ortiz<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad del Bío-Bío, Chile.

cosssa@ubiobio.cl, nlagos@ubiobio.cl, mpalma@ubiobio.cl, jhidalgo@ubiobio.cl

### RESUMEN

Se presenta la validez de constructo del Cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía (CVD-E). Participaron 462 estudiantes de carreras de pedagogía, 63% de los cuales fueron mujeres y 36% hombres, con edades entre 18 y 25 años. El instrumento utilizado fue el cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía, que presenta 5 dimensiones más una escala de veracidad, y ha logrado buen nivel de confiabilidad (alfa de Cronbach de 0.83). Se utilizó para el análisis de datos, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, así como análisis correlacionales y de regresión con otros instrumentos. Los resultados señalan buenos niveles de confiabilidad del instrumento en general y de sus dimensiones, y buenos indicadores de ajuste para cuatro dimensiones que sustentan el instrumento; existen buenos indicadores de correlación entre las dimensiones, y relaciones fuertes con otros instrumentos. Se concluye que el CVD-E presenta una adecuada confiabilidad interna, y adecuada validez convergente.

*Palabras clave:* motivación, vocación docente, psicometría, pedagogía.

### ABSTRACT

A construct validity of the Teaching Vocation Questionnaire for Pedagogy Students (CVD-E) is presented. 462 first-year pedagogy students participated, 63% of whom were women and 36% men, aged between 18 and 25 years. The instrument used was the teacher vocation questionnaire for pedagogy students, which has 5 dimensions plus a truth scale, and has achieved a good level of reliability (Cronbach's alpha of 0.83). Exploratory and confirmatory factor analysis was used for data analysis, as well as correlational and regression analyzes with other instruments. The results indicate good levels of reliability of the instrument in general and of its dimensions, as well as good fit indicators for four dimensions that support the instrument; good indicators of correlation between the dimensions are observed, as well as strong relationships with other instruments. It is concluded that the CVD-E presents an adequate internal reliability, and good indicators of convergent validity.

*Key words:* Motivation, teaching vocation, psychometrics, pedagogy.

## 1. INTRODUCCIÓN

Se ha planteado la necesidad de fortalecer la formación de docentes como un elemento que permitiría mejorar la calidad del proceso educativo (Avalos et al., 2010; Avendaño y González, 2012; Marcelo y Vaillant, 2018; Manso y Moya, 2019). De los múltiples factores que inciden en el desarrollo profesional, y en los procesos de formación inicial, se ha destacado la importancia de la adecuada elección de carrera, dado que aquellos estudiantes que escogen de manera consciente y motivada el área formativa que desempeñarán a futuro, logran mejores resultados académicos durante su formación (Cano, 2008; Jiménez, 2016).

La elección de la carrera de pedagogía se encuentra relacionada no solo con habilidades cognitivas sino además con la motivación de dedicarse a la tarea de la enseñanza y el aprendizaje (Franco et al., 2017). Ello porque la carrera docente, conlleva una sensibilidad social importante, una responsabilidad y un compromiso, que deben emanar desde el interior de la persona para mantener el deseo de educar (Larrosa, 2010). Esta característica se denomina comúnmente vocación, y se ha definido como un llamado o ideal que, en algunas ocasiones, viene desde antes del ingreso a la carrera, y en otras, se va construyendo durante el proceso formativo (Repreza, 2017; Rodríguez-Ponce et al., 2019).

La vocación es un tema complejo, puesto que es un concepto difícil de precisar y consensuar (Ossa et al., 2018). Si bien, se han elaborado algunos instrumentos para medir dicho constructo, se puede observar que muchos de ellos se centran en diversas perspectivas del constructo, identificándolo como motivación, como decisión relacionada a creencias, o como actitudes que demuestran una intención (Castro y Jaramillo, 2018; Gratacós y López-Jurado, 2016; Ossa et al., 2018).

Esta diversidad de concepciones tendría su raíz en la naturaleza dinámica de la motivación, que comprendería focos de interés en temas o situaciones que necesita la persona, o bien, que siente necesitar. Es un proceso continuo y constructivo, en el que se conjugan aspectos externos que pueden promover satisfacción o insatisfacción con el área, aspectos identitarios que permiten mantener dicha motivación en el tiempo, y elementos de subjetividad respecto del rol que desea tener la persona (Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020; Schilling et al., 2019).

Por otra parte, se debe considerar que es un elemento que se encuentra en el espíritu de las políticas de mejoramiento de la docencia, debiéndose evaluar en el ingreso a las carreras de pedagogía de las universidades chilenas como parte del proceso de mejoramiento profesional docente (Castro y Jaramillo, 2018; Schilling et al., 2019).

Lo anterior cobra relevancia debido a que uno de los problemas que afecta al ámbito profesional docente, es la dificultad para incorporar a los mejores estudiantes en las carreras que preparan a los futuros profesores y profesoras (Vaillant, 2013), o a estudiantes que cuenten con un interés hacia la enseñanza. Algunos estudios plantean que hay estudiantes que ingresan a un proceso formativo que no les atrae, y que cursan la carrera docente, solo porque es una alternativa viable al momento de seguir estudios universitarios (Prats, 2016; Valenzuela et al., 2018).

De este modo, el hecho de identificar para potenciar la vocación docente, se transforma en un desafío para las instituciones formadoras de docentes, apuntando con ello al mejoramiento de los perfiles profesionales que se desarrollan en las instituciones. Es por estos motivos que el objetivo del estudio fue determinar la validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes de pedagogía, y de este modo ofrecer

al mundo científico un instrumento válido y fiable que permita evaluar con precisión la vocación de las y los futuros docentes y así reencauzar la formación universitaria.

## 2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

### 2.1. VOCACIÓN DOCENTE

La vocación docente es un constructo que remite a una inclinación o llamado interno que debe orientar la disposición, los esfuerzos y los conocimientos de la persona hacia el campo laboral que ha decidido ejercer (Franco et al., 2017; Repreza, 2017), lo que implica considerar ideas, motivaciones, metas de vida y satisfacción con la labor educativa.

En este sentido, la vocación docente es un aspecto central en la valoración social cotidiana de los profesores y profesoras, pues se comparte y mantiene la representación de que tener vocación es la esencia del éxito para los profesionales de la educación (Larrosa, 2010), aun cuando existen otros aspectos que también influyen en la elección de esta profesión, como el nivel de ingresos o el prestigio social de la carrera (Franco et al., 2017; Romero y Gracida, 2011).

La vocación docente pareciera ser un gran ideal ético que enmarca características positivas de la labor de maestros y maestras, considerándose un aliciente dinámico y evolutivo que se presenta en todas las etapas de la profesión; no solo en la decisión de ingreso al proceso de formación profesional sino, además, en la retención de la persona en el proceso formativo y en la decisión de permanecer en el campo profesional. De este modo, sería un proceso de construcción de la persona, relacionado con su historia personal, rasgos de personalidad, expectativas profesionales y percepción social (Cárdenas y Santos, 2016).

Es por esas múltiples dimensiones que en la actualidad se considera un elemento difuso conceptualmente, observándose un escaso avance respecto de la clarificación y del peso que tiene entre las variables incidentes en la elección de la docencia (Ossa et al., 2018). De este modo, se presenta con una valoración dividida entre ser reseñada como un factor preponderante para la elección profesional y ser considerada un elemento más del desarrollo de una carrera (Mujica y Orellana, 2020).

Un estudio realizado por García et al. (2018) indagó, mediante un análisis bibliométrico, diversas investigaciones que daban cuenta de factores que incidirían en la elección de la carrera docente, identificando tres perspectivas que orientan los criterios de elección, uno psicológico, uno sociológico y uno híbrido. Se plantea en dicho estudio que no existe un criterio que sobresalga como factor central que explique la elección, pues varían según la perspectiva que se considere; sin embargo, resaltan algunos criterios como la motivación, las características académicas y demográficas, las expectativas sobre la carrera, la identidad docente y las influencias sociales.

Para Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda (2020) se presentarían dos grandes enfoques, uno teológico, centrado en la concepción más filosófica o interna, relacionada con el llamado a ser docente, y otro experiencial, centrado en las experiencias satisfactorias con las tareas docentes y las expectativas sociales. Este último enfoque, además, se relacionaría con el desarrollo de la identidad profesional, ya que se plantea que el ser maestro sería un recorrido de construcción de características y conductas que son percibidas como significativas y adecuadas para la persona y la sociedad, definiendo el ser docente.

Para este estudio, la conceptualización y eje del concepto, debe ir alineada con el enfoque experiencial, de modo que pueda ser concebida como una habilidad sensible a ser desarrollada y estimulada, basada en la motivación y en las expectativas de desarrollo profesional de la pedagogía. De este modo, retomamos la definición propuesta en un escrito anterior, concibiendo la vocación docente como el conjunto de disposiciones e intereses por el aprendizaje y la enseñanza, que caracterizan las labores docentes, teniendo una clara conciencia de estas disposiciones en el ámbito personal (Ossa et al., 2018).

## 2.2. MOTIVACIÓN Y DOCENCIA

A partir de la definición que sustenta la perspectiva de vocación docente, la motivación surge como uno de los conceptos relevantes, y como herramienta fundamental para mantener la conducta proactiva u orientada a enfrentar y satisfacer las necesidades que se van presentando en la labor. Se puede definir la motivación como un impulso para mantener una actividad, como el motivo que permite enfrentar los aspectos negativos y estresantes de la vida escolar, permitiendo mantener el interés y la preocupación por la tarea de enseñar a pesar de toda dificultad (Ospina, 2006).

Si bien, desde la mirada tradicional de la psicología, la motivación se ha considerado ya como una fuerza externa, o como una fuerza interna (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010), se pretende en este estudio entender la vocación como motivación interna, de índole personal, que permite realizar tareas relacionadas con la enseñanza, con agrado. Esta motivación intrínseca es una disposición hacia actividades donde la satisfacción se da por gusto personal hacia la tarea que se realiza (Deci y Ryan, 2000).

En el ámbito escolar, la motivación ha sido frecuentemente relacionada con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje (Valenzuela, 2007), y no sólo con el deseo o la disposición interna de realizar una tarea específica en un momento dado. Esto se encuentra en sintonía con lo planteado por Deci y Ryan (2000), y permite comprender que la motivación no es un proceso uniforme o reducible a conductas, sino un conjunto de emociones, valores y pensamientos que orientan la actitud y la conducta en bucles interactivos (Palmero, 2005).

Existen diversas teorías propuestas para explicar cómo surge y se mantiene la conducta motivada, en ámbitos laborales y académicos, manteniéndose una tradicional división que las agrupa en factores internos y externos. En este sentido, Franco y López (2018), plantean que, a nivel de factores internos, las propuestas para explicar la motivación se centran en factores cognitivos, por un lado, como acciones proactivas (metas) o como acciones racionales que ocurren durante la actividad; por otro lado, en factores no cognitivos, vinculados a emociones o a necesidades biológicas. A nivel de factores externos, se centraría en aspectos sociales, por un lado, como recompensas o influencia cultural, y por otro, en las características propias de la tarea o actividad.

Según Valenzuela et al. (2015), esta complejidad se hace evidente en la formación de futuros docentes, ya que no existen propuestas claras o específicas acerca de cómo se fomenta la comprensión y manejo de la motivación hacia el aprendizaje, y tampoco hacia el propio desempeño profesional en el campo educativo. La motivación por la docencia 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).

La formación motivacional de los futuros docentes debiera ser sólida y pertinente, ya que la representación y los conocimientos teóricos que tenga el profesor sobre la motivación en el contexto escolar son relevantes para su práctica pedagógica; en este sentido, profesoras y profesores debieran ser capaces de facilitar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje; sin embargo, no basta con exigirlo, hay que formar motivacionalmente a los futuros docentes (Valenzuela et al., 2015).

### 2.3. AUTODETERMINACIÓN

La autodeterminación implica la percepción de control de la vida y de las decisiones personales, es un proceso de decisión libre y consciente, que intenciona la autonomía y permite que las personas obtengan la información necesaria y pertinente para que puedan tomar decisiones que les lleven a resolver sus propios problemas, y de la forma que ellos/as lo decidan, promoviendo la motivación intrínseca y autorregulada (Black y Deci, 2000).

Así mismo la teoría de la autodeterminación sugiere una serie de motivaciones que tienen el carácter secuencial conforme al grado en que son realizadas por propia elección y aceptadas libremente por la persona, en oposición a aquellas impuestas o en las cuales existe escasa autonomía por parte del sujeto. En función de un mayor nivel de autodeterminación a uno de menor nivel de autodeterminación, es posible encontrar los siguientes tipos de motivación: motivación intrínseca, regulación intrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa) y desmotivación (Stover et al., 2017).

Una conducta autodeterminada se caracteriza por mostrar conductas de autonomía, autorregulación, consciencia de sus decisiones y control de sus creencias (Peralta y Arellano, 2014), por tanto, se debe trabajar en la interacción social, y se espera que se vaya fortaleciendo a partir de las pautas de crianza que desarrollan padres y madres (Arellano y Peralta, 2013).

En educación, la autodeterminación se ha trabajado en dos grandes áreas, por un lado, relacionada con la calidad de vida en estudiantes en situación de discapacidad (Maturana et al., 2020; García-Moltó y Ovejero-Bruna, 2017; Vicente-Sánchez et al., 2018), y, por otro, con la motivación para estudiar programas de educación física (Coterón et al., 2020; Matheu-Pérez et al., 2019; Salazar y Gastélum, 2020). Sin embargo, no se han encontrado programas de promoción de la autodeterminación para lograr experiencias de aprendizaje en los estudiantes en aulas universitarias.

No obstante, existe, una línea de trabajo que busca relevar la autodeterminación en el aprendizaje como ámbito de formación a lo largo de la vida. Esta se denomina Heutagogía (Agonács y Matos, 2019; Blaschke, 2012; Blaschke y Marin, 2020) y aporta a los estudiantes la gestión del aprendizaje para determinar qué y cómo aprenden, resultando muy útil para fortalecer las propuestas de aprendizaje a distancia, por ejemplo. A partir de la Heutagogía se entrega a los y las docentes, una nueva mirada sobre los objetivos de aprendizaje, favoreciendo con ello, la enseñanza centrada en los aprendices (Roth et al., 2007).

### 3. MÉTODO

#### 3.1. OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de este estudio es evidenciar la validez interna del constructo, planteamos que la autodeterminación y la motivación por la docencia, son elementos centrales en la vocación docente (Ossa et al., 2018), y serían la base del constructo.

En consonancia con lo planteado, las hipótesis de trabajo que se señalan en este estudio son dos:

1.- Existirá una adecuación estadística aceptable del modelo de 5 factores para el constructo de vocación docente.

2.- Existirá una relación significativa y positiva entre el constructo de vocación docente y la motivación para estudiar pedagogía, la autodeterminación y la motivación intrínseca por aprender.

#### 3.2. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron 462 estudiantes de carreras de pedagogía de una universidad chilena, el 63% correspondió a mujeres mientras que el 36% a hombres; un 1% declaró no identificarse con las categorías de género. La edad de los participantes se presentó en un rango entre 18 y 25 años. El tipo de muestreo fue por conveniencia, utilizando grupos intactos. Para el desarrollo de los análisis, se identificó a 47 individuos que presentaron patrones globales de respuesta atípicos, representando el 10% del total, los cuales fueron retirados de la base de datos, quedando en 415 participantes. Esta muestra final se dividió dos grupos, 207 sujetos para el análisis factorial exploratorio inicial, y 208 para el análisis factorial confirmatorio, siendo esta distribución realizada en forma aleatoria.

#### 3.3. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado en el estudio fue el Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E) desarrollado por Ossa et al. (2018). Este cuestionario presenta originalmente 37 ítems, de los cuales 6 corresponden a una escala de veracidad, desarrollados para analizar el nivel de deseabilidad en las respuestas (ítems 6, 12, 18, 23, 28 y 36). Estos no fueron considerados en el análisis.

El resto de los ítems (31) se organiza en 5 dimensiones, presentando en sus aplicaciones iniciales, una confiabilidad global alta, con un alfa de Cronbach de 0.833, y en sus dimensiones, con valores que oscilaron entre 0.42 y 0.799 (en Ossa et al., 2018). Dichas dimensiones son: interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca y finalmente, Interés disciplinario. Las respuestas se estructuraron en una escala Likert de 5 puntos, en el que se pide una valoración de 0= Nada de acuerdo, a 4= totalmente de acuerdo.

Para el análisis de validez convergente se aplicaron, además, tres instrumentos relacionados con la motivación por la docencia, la motivación académica total e intrínseca y la autodeterminación. El primero fue una adaptación de la versión española del cuestionario de factores que influyen la elección de estudios en educación (FIT Choice);

este cuestionario considera 81 ítems organizados en cuatro partes (datos demográficos, factores motivacionales que influyen en la decisión, creencias sobre la profesión docente, y la decisión de ser maestro). Para esta parte del estudio se consideró solo la parte relacionada con los factores motivacionales, considerando 40 ítems. La consistencia interna de este apartado es buena, con un alfa de Cronbach de 0.88 (Gratacós y López-Jurado, 2016).

El segundo instrumento fue la Escala de Motivación académica (EMA) que evalúa la motivación por asistir al centro de estudios (Vallerand et al., 1989). Este instrumento considera 28 ítems distribuidos en tres dimensiones, amotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca. La consistencia interna de las escalas es adecuada, con un alfa de Cronbach de 0.724 (amotivación), 0.773 (motivación extrínseca) y de 0.840 (motivación intrínseca) (López, 2008).

El tercer instrumento, es la escala de autodeterminación personal en su versión en español (Hess y Schonfeld, 2016). Considera 10 ítems y dos dimensiones, Conciencia de sí mismo y elección percibida. Los índices de confiabilidad se consideran adecuados (Hess y Schonfeld, 2016), con puntuaciones en alfa de Cronbach de 0.71 para la dimensión 1 y de 0.75 para la dimensión 2.

#### 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de validez interna, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva para analizar la distribución y dispersión de los valores, así como Análisis Factorial Exploratorio para identificar dimensiones y modelos probables, además se aplicó Análisis Factorial Confirmatorio para evaluar la estructura factorial del constructo. En este último análisis se consideró el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados, debido a que no se cumplió el criterio de normalidad multivariada (Lloret-Segura et al., 2014); además, para los indicadores de bondad de ajuste se seleccionaron Chi-Cuadrado ( $\chi^2$ ), índice de Bondad de Ajuste (GFI), Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA), Raíz del Cuadrado Medio Residual Estandarizado (SRMR), e Índice de Ajuste Comparativo (CFI). Finalmente, para analizar la validez convergente, se aplicó el estadístico de correlación  $r$  de Pearson y análisis de regresión lineal (valores y análisis de supuestos). Para estos análisis se utilizaron los softwares SPSSv.22 para los estadísticos descriptivos y correlacionales, y el software AMOS para el análisis factorial confirmatorio.

Para el análisis de validez convergente se utilizó el estadístico  $R$  de Pearson para evaluar el nivel de correlación con los instrumentos, así como Regresión con el modelo de pasos sucesivos, que permitió determinar cuál de esas variables aportaba mayor significación estadística.

## 4. RESULTADOS

A nivel descriptivo, se observa que los 31 ítems analizados puntúan en promedio entre 1.9 y 3.6. Hubo comportamientos dispares en términos de la curtosis, siendo de 23 a 27 ítems los que se encuentran en rangos de asimetría y curtosis dentro de  $\pm 1$ ; y entre 4 y 8 ítems dentro de  $\pm 1,5$ .

Respecto a las correlaciones ítem-test corregidas, se han obtenido 3 ítems con valores inferiores a 0.2 (ítems 31, 34 y 35) representando una baja contribución de estos

a la obtención de puntajes altos en la escala, por lo que serán eliminados del análisis, reduciéndose a  $k=28$  ítems. En definitiva, la base de datos contempla 28 ítems.

Tabla 1. Valores descriptivos de los ítems (elaboración propia)

| Ítem    | M    | D.E.  | Asimetría | Curtosis | Correlación Ítem-Test |
|---------|------|-------|-----------|----------|-----------------------|
| Ítem 1  | 3.51 | .601  | -.879     | .132     | .436                  |
| Ítem 2  | 3.31 | .651  | -.471     | -.454    | .564                  |
| Ítem 3  | 3.27 | .750  | -.719     | .094     | .389                  |
| Ítem 4  | 3.57 | .594  | -1.163    | 1.054    | .567                  |
| Ítem 5  | 3.06 | .868  | -.776     | .581     | .239                  |
| Ítem 7  | 3.53 | .613  | -1.046    | .686     | .516                  |
| Ítem 8  | 3.28 | .685  | -.569     | -.214    | .592                  |
| Ítem 9  | 3.25 | .736  | -.584     | -.451    | .472                  |
| Ítem 10 | 3.32 | .940  | -1.334    | 1.177    | .231                  |
| Ítem 11 | 2.57 | 1.007 | -.295     | -.492    | .289                  |
| Ítem 13 | 3.47 | .613  | -.771     | -.059    | .618                  |
| Ítem 14 | 3.00 | .722  | -.270     | -.105    | .568                  |
| Ítem 15 | 2.95 | .812  | -.564     | .259     | .581                  |
| Ítem 16 | 3.41 | .820  | -1.326    | 1.325    | .221                  |
| Ítem 17 | 2.20 | .969  | .001      | -.031    | .212                  |
| Ítem 19 | 3.57 | .560  | -.843     | -.317    | .605                  |
| Ítem 20 | 3.50 | .617  | -.946     | .483     | .616                  |
| Ítem 21 | 3.04 | .806  | -.745     | .634     | .433                  |
| Ítem 22 | 2.14 | .999  | -.030     | -.560    | .274                  |
| Ítem 24 | 3.54 | .580  | -.819     | -.320    | .560                  |
| Ítem 25 | 2.99 | .766  | -.279     | -.365    | .389                  |
| Ítem 26 | 3.62 | .550  | -1.203    | .967     | .653                  |
| Ítem 27 | 2.84 | .935  | -.421     | -.305    | .342                  |
| Ítem 29 | 3.61 | .536  | -1.003    | .509     | .628                  |
| Ítem 30 | 3.43 | .687  | -.975     | .422     | .469                  |
| Ítem 31 | 2.75 | 1.221 | -.698     | -.520    | .150                  |
| Ítem 32 | 3.66 | .542  | -1.295    | .712     | .559                  |
| Ítem 33 | 3.11 | .810  | -.717     | .265     | .573                  |
| Ítem 34 | 3.14 | 1.027 | -1.229    | 1.014    | .115                  |
| Ítem 35 | 1.93 | .939  | .175      | .122     | .145                  |
| Ítem 37 | 3.25 | .712  | -.728     | .637     | .561                  |
| TOTAL   | 97.8 | 11.0  | -.451     | -.385    | ---                   |

Para el análisis factorial exploratorio, se aplicó en primer lugar el determinante de la matriz de correlaciones, el cual fue de .0000055. La medida de adecuación muestral de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) obtuvo un valor de .923 considerado como muy bueno (Hair et al., 2004). Adicionalmente, la prueba de Bartlett también presentó un resultado adecuado para el cuestionario,  $\chi^2(378) = 4900.9, p < .001$  indicando suficiente intercorrelación de los ítems, al ser coherente la aplicación del análisis factorial en los datos de la muestra. Se utilizaron matrices de correlación policórica conforme a la naturaleza de las variables, que son ordinales (Domínguez et al., 2014).

Se tomaron en cuenta las magnitudes de los autovalores más altos asociados a la matriz de correlaciones, asumiéndose entre 4 y 5 factores, indicando el 59.6% y el 63.6% de la varianza explicada, respectivamente. Luego se efectuaron los análisis factoriales exploratorios, extrayendo soluciones de 1 a 5 factores, utilizando una estimación por mínimos cuadrados no ponderados (ULS).

Se utilizó como indicadores de bondad de ajuste el Goodness of Fit Index (GFI) y la Square Root Mean Residual (SRMR), donde se sugiere que la estructura de 4 factores (GFI=0.990, SRMR = 0.0448) y de 5 (GFI = 0.992, SRMR = 0.0398) son las más adecuadas para esta muestra, coincidiendo con la evaluación piloto aplicada anteriormente (Ossa et al., 2018).

El análisis factorial confirmatorio se realizó, utilizando modelos de uno hasta cinco factores. Se ejecutó el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados, debido a que no se cumplió el criterio de normalidad multivariada (Lloret-Segura et al., 2014). Se han elegido varios indicadores de ajuste para evaluar el modelo factorial de manera eficiente. Estos indicadores que han sido seleccionados fueron Chi-Cuadrado ( $\chi^2$ ), índice de Bondad de Ajuste (GFI), Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA), Raíz del Cuadrado Medio Residual Estandarizado (SRMR), Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Criterio de Información de Akaike (AIC) y su versión Consistente (CAIC). Según la tabla 2, los valores obtenidos indican que los modelos de 4 y 5 factores tienen los mejores indicadores. Los modelos de 2 y 3 factores se exhiben, pero no son considerados válidos, pues sus grados de libertad fueron reducidos drásticamente ya que muchos ítems fueron rechazados de la estimación por considerarse bajo 0.2 en su carga factorial correspondiente.

Tabla 2. Valores de ajuste obtenidos en el AFC (Elaboración propia)

| Modelo     | $\chi^2$ | g.l. | $\chi^2/g.l.$ | CFI   | GFI   | AGFI  | RMSEA | SRMR  | AIC    | CAIC   |
|------------|----------|------|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| 1 factor   | 386.39   | 252  | 1.533         | 0.974 | 0.952 | 0.943 | 0.051 | 0.079 | 482.39 | 690.60 |
| 2 factores | 106.25   | 103  | 1.032         | 0.999 | 0.974 | 0.965 | 0.012 | 0.061 | 172.25 | 315.39 |
| 3 factores | 155.83   | 150  | 1.038         | 0.960 | 0.969 | 0.961 | 0.014 | 0.063 | 235.83 | 409.33 |
| 4 factores | 362.90   | 269  | 1.349         | 0.979 | 0.950 | 0.940 | 0.041 | 0.073 | 474.90 | 717.80 |
| 5 factores | 328.88   | 263  | 1.250         | 0.985 | 0.954 | 0.944 | 0.035 | 0.070 | 452.88 | 721.81 |

De acuerdo con los criterios exhibidos, los modelos de 4 y 5 factores gozan de las mejores propiedades psicométricas, que pueden observarse en la tabla 3, donde se muestran las fiabilidades y varianzas extraídas para cada una de las estructuras factoriales realizadas. En el modelo de cuatro factores, todos tienen una fiabilidad compuesta sobre 0.7 y una varianza extraída superior a 0.5, a excepción de la primera (FIV=0.469). En el modelo de cinco factores, también poseen todas fiabilidades sobre 0.7 pero las varianzas sólo superan el nivel de 0.5 en las dimensiones 3 y 5. En otros términos, el modelo de cuatro factores tiene una mejor representación de sus ítems y además la dimensión subyacente a cada uno es capaz de reflejarlo en los mismos, a comparación del modelo de cinco factores el cual no posee suficiente capacidad de explicación.

Tabla 3. Valores de confiabilidad y varianza extraída de dimensiones en los modelos de cuatro y cinco dimensiones (Elaboración propia)

| Modelo     | Factor | Ítems                 | Índice de Fiabilidad Compuesta | Índice de Varianza Extraída |
|------------|--------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 4 factores | 1      | 3/9/15/21/25/30/33/37 | 0.873                          | 0.469                       |
|            | 2      | 1/2/7/8/13/14/20/32   | 0.934                          | 0.642                       |
|            | 3      | 5/11/17/27            | 0.822                          | 0.537                       |
|            | 4      | 10/16/24/26/29        | 0.881                          | 0.601                       |
| 5 factores | 1      | 5/11/17/27            | 0.654                          | 0.339                       |
|            | 2      | 3/7/9/15/21/25/30     | 0.835                          | 0.392                       |
|            | 3      | 1/2/8/13/20           | 0.884                          | 0.607                       |
|            | 4      | 22                    | *                              | *                           |
|            | 5      | 4/10/16/19/24/26/29   | 0.872                          | 0.510                       |

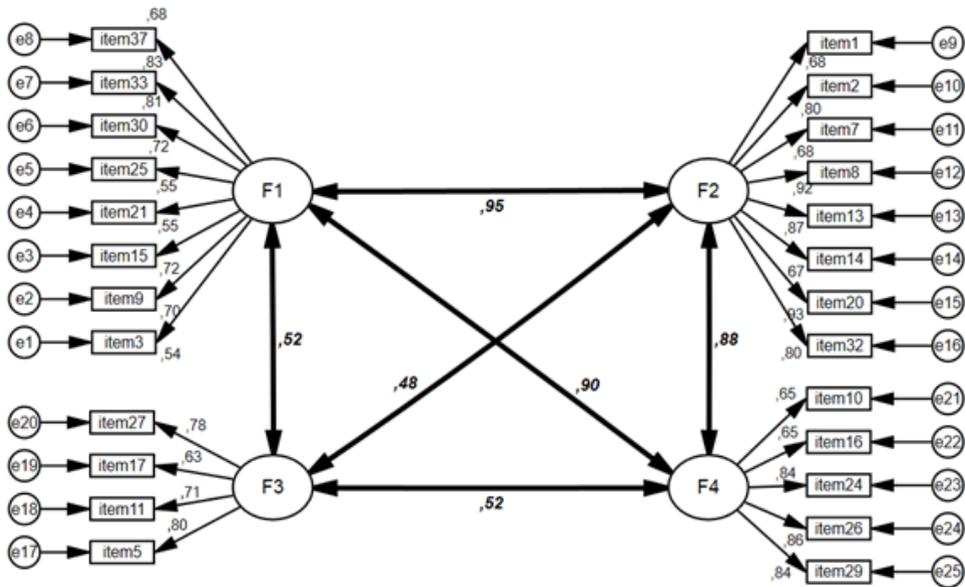
Así, en el modelo de 4 factores, para la dimensión 1 de autodeterminación (ítems 3-9-15-21-25-30-33-34) las cargas factoriales van desde 0.539 a 0.826, implicando un porcentaje de explicación entre el 29% y el 68% a partir de la dimensión. Para la dimensión 2 de motivación intrínseca al aprendizaje (ítems 1-2-7-8-13-14-20-32), las cargas factoriales van desde 0.637 a 0.934, implicando un porcentaje de explicación entre 46% y 87% a partir de la dimensión. En la dimensión 3 de interés disciplinario (ítems 5-11-17-27), las cargas factoriales oscilan entre 0.631 y 0.799 con un porcentaje de explicación que varía entre 40% y 64%; finalmente, para la dimensión 4 de Interés por la enseñanza (ítems 10-16-24-26-29) las cargas varían entre 0.647 y 0.864, con un porcentaje de explicación entre 43% y 75%. En general, los resultados indican niveles aceptables en las cargas y en los coeficientes de determinación, pudiendo establecer que este modelo se comporta de buena manera bajo estas propiedades.

Con respecto a las correlaciones entre las dimensiones, todas las correlaciones son significativas al 1% y tienen magnitudes superiores a 0.45, indicando la existencia de una estructura factorial subyacente y añadiendo más propiedades favorables.

Tabla 4. Valores correlacionales entre las dimensiones (Elaboración propia)

| Modelo     | Factor | F1   | F2   | F3   | F4   |
|------------|--------|------|------|------|------|
| 4 factores | F1     | 1.00 |      |      |      |
|            | F2     | .95  | 1.00 |      |      |
|            | F3     | .52  | .48  | 1.00 |      |
|            | F4     | .90  | .88  | .52  | 1.00 |

En la figura 1 se puede observar la distribución factorial y correlaciones de dimensiones e ítems.



Chi Square: 362.90; gl: 269; CFI: 0.979; GFI: 0.950; RMSEA: 0.041

Figura 1. Diagrama de AFC con modelo de 4 factores (Elaboración propia).

Además, como paso para evaluar la validez convergente, se analizaron las correlaciones entre la escala CVD-E y escalas orientadas a medir motivación hacia la carrera docente (escala factores de motivación a docencia del FIT Choice), motivación académica (EMA), y la autodeterminación (Escala de autodeterminación), aplicadas en estudiantes chilenos (Artigas et al., 2017; Ossa y Aedo, 2014).

En la tabla 5 se puede observar que existen correlaciones positivas y significativas al .01 entre las variables analizadas, con una correlación fuerte entre el Cuestionario de Vocación Docente (CVD-E) y el FIT Choice, orientado a evaluar la motivación y la percepción para estudiar pedagogía. Por otra parte, se observan correlaciones de intensidad media y media baja entre el instrumento analizado y las demás variables motivacionales.

Tabla 5. Correlaciones entre el Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes e instrumentos de motivación académica, autodeterminación, pensamiento crítico e interés por la carrera docente (Elaboración propia)

|       | Factores motivación a docencia | Motivación intrínseca | Motivación académica total | Autodeterminación |
|-------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|-------------------|
| CVD-E | .674**                         | .399**                | .330**                     | .431**            |

\*\* La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (stepwise), teniendo como variable dependiente el Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E) y como variables independientes, las escalas de motivación interna de motivación académica, la de autodeterminación, la escala de motivación del FIT Choice y la de motivación al pensamiento crítico y profundo. Se observa adecuación en sus supuestos, respecto a la linealidad de las variables y homocedasticidad (detectados en gráficos de datos y de residuos), independencia de los errores (Durbin-Watson= 2.017), normalidad de la muestra (K-S= 0.09) y multicolinealidad (valores de tolerancia >0.10; valores VIF < 10).

En la tabla 6, se observa un valor de regresión corregido moderadamente alto ( $R^2 = .540$ ), es decir, que 54% de la varianza es explicada por el modelo, que quedó integrado por motivación a la pedagogía y autodeterminación. En el análisis de pasos sucesivos se eliminaron las variables motivación intrínseca y motivación académica total por no aportar significación estadística.

Tabla 6. Valores análisis de regresión del modelo que explica los componentes que inciden en el constructo de vocación docente (Elaboración propia)

| Variable/factor                | Coeficientes No estandarizados |                | Coeficientes estandarizados |          |          |            |       |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------------------|----------|----------|------------|-------|
|                                | $\beta$                        | Error estándar | Beta                        | <i>t</i> | <i>p</i> | tolerancia | VIF   |
| (Constante)                    | -7.517                         | 5.233          |                             | -1,436   | .152     |            |       |
| Autodeterminación              | 1.030                          | .167           | .217                        | 6.150    | .000     | .858       | 1.165 |
| Factores motivación a docencia | .613                           | .036           | .603                        | 17.034   | .000     | .853       | 1.172 |
| R2                             | .543                           |                |                             |          |          |            |       |
| R2 ajustado                    | .540                           |                |                             |          |          |            |       |
| F                              | 169.06**                       |                |                             |          |          |            |       |

\*\*  $p < .01$

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Determinar qué es la vocación docente ha sido un tema complejo a nivel teórico como a nivel empírico, con una diversidad de concepciones que no han permitido avanzar en el desarrollo de instrumentos confiables y válidos para la medición del constructo (Ossa et al., 2018). Más aun cuando en las definiciones generadas, no se ha logrado especificar si lo primordial en la vocación docente se debe centrar en el aspecto intrínseco de la motivación o el interés que la persona otorga a partir de valoraciones sociales (Castro y Jaramillo, 2018; Gratacós y López-Jurado, 2016).

A partir de la literatura generada en torno al tema, se ha planteado la postura teórica de que la vocación docente puede medirse en forma consistente a partir de los aspectos motivacionales internos, relacionados con la autodeterminación (Ossa et al., 2018), ya que

se comparte el factor volitivo de la decisión resultante de la propia reflexión y significación en las tareas y actividades (Blaschke y Marin, 2020).

Es por lo anterior que resulta relevante contar con instrumentos que permitan evaluar la vocación docente de manera confiable, puesto que es un factor relevante para el proceso de fortalecimiento de formación inicial docente (Castro y Jaramillo, 2018).

En función del objetivo de determinar la validez de constructo del Cuestionario de Vocación Docente para Estudiantes (CVD-E), es posible informar que se cuenta con un instrumento válido y fiable que permite evaluar la vocación de las y los futuros docentes a partir de 4 dimensiones claramente definidas e interrelacionadas de forma significativa entre sí. Las dimensiones del cuestionario sometido a validación, se denominan autodeterminación, motivación intrínseca al aprendizaje, interés disciplinario e interés por la enseñanza, las que además evidencian cargas factoriales entre aceptables y buenas, así como una varianza explicada por cada dimensión que va desde 29% a 87%.

Por otra parte, desde la validez convergente del CVD-E, puesta a prueba a partir de pruebas de correlación con variables de otros instrumentos estandarizados y utilizados en muestra chilena, es posible indicar la presencia de correlaciones positivas y significativas fuertes con el FIT Choice, lo que aporta nuevos indicios de su validez externa. En esta misma línea, el análisis de regresión lineal múltiple, utilizado para determinar cuál de las variables aporta mayor significación estadística arrojó que las variables de autodeterminación y motivación a la carrera docente inciden en el constructo de vocación docente evaluado a partir del CVD-E.

De este modo, se reafirma la coherencia tanto teórica determinada por elementos conceptuales que conforman la estructura del instrumento, como empírica establecida a través de la interrelación de las variables del CVD-E con factores importantes que han sido utilizados anteriormente para evaluar la vocación docente, definida como un conjunto de disposiciones personales e intereses por la labor docente.

Los resultados validan de esta forma, que se pueda concebir la vocación docente como un factor interno de decisión frente a las tareas del campo pedagógico, puesto que, tanto a nivel correlacional como de regresión, se mantienen estos elementos tributando de forma estadísticamente significativa al constructo. De esta manera, se puede reflexionar sobre la importancia que debería tener este aspecto decisional como aspecto del perfil profesional de los/as futuros/as docentes, que se relaciona claramente con la necesidad de fortalecer la ética profesional, puesto que la capacidad decisional es un factor básico del comportamiento ético (Ramos y López, 2019; Ruiz Palomino y Ruiz Amaya, 2011).

Si bien este estudio, ha permitido avanzar hacia la determinación de la validez concurrente del CVD-E, mediante un estudio con una muestra más amplia y buenos indicadores de validez, se cree que también se podría progresar en torno a la incorporación de muestras más universales que permitan observar las tendencias generales de la vocación docente a nivel país. Motivo por el cual se proyecta la realización de estudios más variados en términos de muestra, así como la utilización de análisis comparativos e inferenciales, sustentado en las propiedades que ofrece el CVD-E. Del mismo modo, y tal como señala la teoría precedente, este avance debe ir siempre encaminado hacia la mejora educativa.

## AGRADECIMIENTOS

Es muy importante para los autores reconocer el apoyo y la experiencia de Jaime Aedo Saravia (QEPD), psicólogo y magister en psicología social, gran amigo y estadístico que ayudó en los análisis iniciales de los datos de este artículo.

## 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, doi: 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., & Schwarzemberg, S. (2017). *What factors influence the students' decision to become teachers in the faculty of education at Andrés Bello University?* Seminario para optar al título de Profesor de Inglés para la Enseñanza Básica y Media y al Grado Académico de Licenciado en Educación. Universidad Andrés Bello.
- Avalos, 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.
- Avenidaño, 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 educacional 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](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. doi: 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. n at: <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 Psychological Association*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.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://dx.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, Madrid*, 372(87), 87-105. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2004). *Análisis multivariante 5ª edición*. Madrid: 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). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9315>
- Jiménez, L. (2016). Motivación de los estudiantes en la elección de la carrera de matemáticas. En Mariscal, Elizabeth (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 33-41). México, DF: 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://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, A. (2008). Escala de motivación académica fundamento teórico y análisis psicométricos. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Manso, J. & Moya, J. (2019). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente, En J. Manso y J. Moya (Eds.). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. Andalucía: ANELE-REDE, 11-23.
- 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*, VIII(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. Doi: <http://dx.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>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Ramos, G. & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Repreza, M. A. (2017). La práctica docente y la afirmación de la vocación profesional entre los estudiantes de las carreras de Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo ciclo y Licenciatura en Ciencias de la Educación especialidad en Educación Básica de la Universidad Católica de El Salvador. *Anuario de Investigación*, 6, 63-72. <https://repositoriounicaes.catolica.edu.sv/jspui/bitstream/123456789/178/1/4vocacionAN17.pdf>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Ganga-Contreras, F. (2019). Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación universitaria*, 12(6), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Romero, L. & Gracida, J. (2011). La profesión docente ¿elección o inducción? *Perspectivas docentes*, 47, 19-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349211>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ruiz Palomino, P. & Ruiz Amaya, C. (2011). Factores determinantes del comportamiento ético/no ético del empleado: una revisión de la literatura. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(3), 29-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274120128002>
- Salazar, C. & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 38, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Schilling, T., Alí, A., Leonhardt, A., Borst, A., & Pujol-Martí, J. (2019). Transcriptional control of morphological properties of direction-selective T4/T5 neurons in *Drosophila*. *Development*, 146(2), 1-15. <https://doi.org/10.1242/dev.169763>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>

- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 185–206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300002>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XLI*(1), 351-361. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Montoya, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vicente-Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Coma-Roselló, T., Verdugo-Alonso, M. A., & Giné-Giné, C. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad*, 6(2), 7-25. <http://hdl.handle.net/11181/5557>

