

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NOVATOS DE PEDAGOGÍAS RELATIVA A LA VOCACIÓN Y TALENTO PEDAGÓGICO.

Self-perception of novice students of pedagogies related to the vocation and pedagogical talent.

Ricardo Andrés Castro Cáceres | Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile
rcastroc@ucsc.cl

Cristian Alonso Jaramillo Azema¹ | Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile
cjaramillo@ucsc.cl

RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito caracterizar la autopercepción sobre talento y vocación pedagógica que tienen los estudiantes novatos de las carreras de pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción UCSC. El estudio posee un carácter cuantitativo y descriptivo. Para recoger la información se utilizó la Escala de vocación y talento pedagógico (VTP) aplicada a los 499 estudiantes, que equivale a la población de estudiantes de primer año de pedagogía, ingreso 2018. Los resultados corroboran que, en primer lugar, la empatía y la tolerancia emergen como factores relevantes para los estudiantes de primer año, por otra parte, se reconocen al "rol profesional" como un fenómeno dinámico e influyente respecto de su vocación pedagógica. Respecto al talento pedagógico se identificó adjetivos asociadas a las habilidades cognitivas y sociales en donde se destaca la necesidad y la importancia de la empatía y la reflexividad respecto de su interacción o la forma como se relaciona con el entorno social, asociando estos adjetivos a factores que permitirían el éxito y la eficiencia de las actividades pedagógicas en desarrollo.

PALABRAS CLAVE: vocación, talento, autopercepción, pedagogía, formación inicial docente.

ABSTRACT: *The purpose of this article is to characterize the self-perception on talent and teaching vocation of first year students of Teaching Programs in Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). The study has a quantitative and descriptive approach. In order to collect the data, the Pedagogical Talent and Vocation Scale (VTS) was applied to 499 students, which is equivalent to the 2018 first-year students admitted in Teaching Programs. The results corroborate that, in the first place, empathy and tolerance emerge as relevant factors for first year students, and secondly, they recognize the "professional role" as a dynamic and influential phenomenon regarding their teaching vocation. Regarding teaching talent, adjectives associated with cognitive and social skills were identified, highlighting the need and importance of empathy and reflexivity in relation to their interaction or the way they relate to the social environment, associating these adjectives with factors that would allow the success and efficiency of teaching activities in development.*

KEYWORDS: *vocation, talent, self-perception, pedagogy*

¹ Investigador Proyecto PMI USC 1501

INTRODUCCIÓN

El escenario pedagógico y la formación inicial docente en América Latina ha sido ampliamente investigada (Ávalos, 2012, Vaillant y García, 2015) y existe hoy suficiente información en relación a los procesos de formación, las condiciones laborales y la evaluación de desempeño. La mayoría de los trabajos de investigación concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor (Vaillant, 2015).

En Chile la reforma educacional en marcha ha sentado las bases para asegurar la calidad de la educación en todos sus niveles, desde la sala cuna hasta la educación superior y técnica, a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que implican grandes desafíos en materia educativa. En esta línea, han sido promulgadas normativas como la Ley 20.849 de inclusión escolar y la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, que entregan las condiciones necesarias para fortalecer el sistema educativo.

Entre los principales desafíos propuestos por estas iniciativas, se encuentra el mejoramiento de la formación inicial docente FID, reconociendo el rol fundamental que los profesionales de la educación tienen en el desarrollo de un sistema educativo de calidad. Los lineamientos de Políticas Públicas para FID ponen de manifiesto la necesidad de que las universidades a través de sus carreras de pedagogía deban hacerse cargo de abordar los diversos requerimientos que estas nuevas normativas establecen, como la acreditación efectivamente obligatoria, implementar mecanismos específicos de admisión, cumplir con nuevos estándares de calidad, formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, así como incluir el componente ciudadanía en los planes de estudio, entre otras materias.

Respecto a los requisitos de ingreso para los estudiantes de pedagogía, las exigencias se elevarán de manera gradual en sus tres vías de acceso: Puntaje PSU, ranking de notas o programas de acceso a la educación superior. Esta última modalidad de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior, pretende atraer estudiantes con talento y vocación pedagógica.

Contexto de la investigación

Los cambios adoptados en FID impactan en los diferentes momentos de la trayectoria formativa desde el ingreso, diagnóstico, acompañamiento y ajustes a la formación incluyendo evaluaciones durante el ejercicio profesional de los profesores, que permiten conocer su desempeño en las aulas y determinar si la formación inicial fue adecuada o influyente en sus resultados. La importancia atribuida a la mejora de la calidad en la formación de los docentes, lleva a reconocer el rol fundamental que éstos cumplen en el desarrollo y crecimiento del país.

En materia de educación, existe la necesidad de contar con agentes de cambio que permitan el desarrollo de la sociedad, esta responsabilidad recae en los profesores, que si bien no son los únicos ni los más importantes, tienen la capacidad y las herramientas para estimular la participación de las nuevas generaciones, estableciendo una base para un mejor futuro, lo cual es afirmado por Freire (2002): "No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador" (p. 91).

Siguiendo esta misma corriente, y como una forma de garantizar que los docentes sean capaces de llevar a cabo su labor de manera satisfactoria al momento de egresar, en Fuentes, Araneda y Verdugo (2013) se desarrolla la idea de que los buenos profesores y con vocación tienen características que los hacen destacar en forma positiva por sobre los demás docentes y pueden ser catalogados como personas con características idóneas para desarrollarse y ejercer la enseñanza, incluyendo además, la necesidad de contar con estudiantes en proceso de formación que posean Talento Pedagógico, término descrito como "*(...) el conjunto de características de personalidad que posee la persona que, de manera manifiesta o no, tiene interés por la enseñanza y pudiera optar o no por estudiar una carrera pedagógica en coherencia con tal potencial*" (p. 64).

La preocupación creciente por la calidad de los docentes que se ha generado debido a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el *Programme for International Student Assessment* (PISA), y por el bajo rendimiento académico de los postulantes a carreras de formación pedagógica, se ve reflejada en los esfuerzos que las instituciones ponen en la formación inicial, reconociendo que, como ya se ha dejado en evidencia con el informe de McKinsey y Co. (2007), el éxito de un sistema educativo debe partir por la calidad de sus docentes. Es por ello que la UCSC, comprometida con la formación inicial, ha implementado diversos programas orientados a detectar y potenciar las capacidades de estudiantes que cursen los últimos años de enseñanza media y que demuestren tener talento y vocación para la labor docente.

Es así como el presente trabajo abordará la situación actual de los estudiantes novatos que ingresan a estudiar pedagogías en la UCSC respecto a su autopercepción sobre talento y vocación pedagógica. A partir de lo antes planteado surgen algunas preguntas que guían la investigación: ¿En qué medida la Escala VTP permite caracterizar a los estudiantes novatos de pedagogías respecto a su vocación y talento pedagógico?; ¿Cuál es la autopercepción que tienen los estudiantes de pedagogías de sus talentos y vocación pedagógica? Donde el objetivo general es caracterizar la autopercepción sobre talento y vocación pedagógica que tienen los estudiantes novatos de las carreras de pedagogía de la UCSC y los objetivos específicos son: identificar los conceptos que presentan mayor peso social en los estudiantes de primer año de pedagogía; describir el comportamiento actitudinal de los estudiantes respecto a las dimensiones asociadas a talento y vocación pedagógica y analizar la dinámica de los conceptos en relación a las dimensiones referidas a vocación y talento pedagógico.

Formación inicial docente

Durante las últimas décadas se han realizado diversos análisis en torno a las políticas de estado referidas a la FID, lo cual ha dilucidado una serie de condiciones problemáticas, entre las que se encuentran: a) problemas para atraer buenos elementos de la Educación Media, b) programas que han crecido más en número que en calidad, c) competencias de los egresados; y d) distribución inequitativa de nuevos docentes en el sistema escolar (Ávalos, 2014).

Por consiguiente, se ha generado una alerta en torno a la calidad de la FID, lo cual explica la implementación de una serie de acciones y políticas de Estado, destinadas a subsanar estos problemas diagnosticados (Ávalos, 2014). Es por esto que las instituciones formadoras de profesores, se encuentran actualmente desarrollando programas de fortalecimiento, los cuales, en una primera etapa, realizan diagnósticos institucionales a la luz de los lineamientos de las políticas públicas, para luego dar paso a una segunda etapa que consiste en la implementación de planes de mejora a partir de las proyecciones y estrategias definidas en la fase previa.

Tal como se ha evidenciado, durante las últimas décadas ha existido en todo el mundo una preocupación en torno a los temas de formación inicial docente, pues se refleja cierta insatisfacción de parte de los Ministerios de Educación, de los profesores insertos en el sistema escolar, de los docentes formadores de pedagogos y de la academia, en torno a la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para dar respuesta a las exigencias y necesidades de las profesión docente (Vaillant, 2010).

En Chile, ha existido acuerdo en la idea de legislar para regular la FID y posterior ejercicio docente, lo cual evidenció un consenso social inédito, donde se presenta una comprensión sobre el mejoramiento de la educación, la cual implica que los profesores sean capaces de potenciar aprendizajes significativos en sus estudiantes, bajo condiciones adecuadas de formación y desempeño, que no pueden ser reguladas por el mercado, sino que deben ser responsabilidad del Estado (Ruffinelli, 2016).

Debido a la serie de hechos y acontecimientos que han forjado la historia educacional de nuestro país, es posible entender que en la actualidad la Educación como derecho social sea el eje central de las políticas públicas. En este contexto, la reforma educacional juega un rol importante al establecer las bases que tienen por propósito asegurar la calidad de la educación mediante diversos proyectos de ley, que sientan las bases de las políticas públicas relacionadas con la FID.

Los lineamientos de Políticas Públicas para FID ponen de manifiesto la necesidad de que las universidades a través de sus carreras de pedagogía deban hacerse cargo de abordar los diversos requerimientos que estas nuevas normativas establecen, como la acreditación efectivamente obligatoria, implementar mecanismos específicos de admisión, cumplir con

nuevos estándares de calidad, formar y practicar la democracia, la diversidad e inclusión, entre otras temáticas.

Con relación a los mecanismos de admisión, las exigencias progresivamente se elevarán en sus vías de acceso incorporando modalidades de preparación y acceso de estudiantes de educación media con talento y vocación para continuar estudios de pedagogía en la educación superior.

Talento Pedagógico

Tradicionalmente, se sabe que la denominación de talento específico o aptitud académica específica se refiere a aquellos que sobresalen en el desempeño o tienen alto rendimiento en los test de aptitudes en un área específica como pudiera ser la matemática y el arte, por sólo citar dos. Estos sujetos usan un grupo de destrezas, negocian en situaciones difíciles, tienen alto nivel de autoconfianza, de responsabilidad, de cooperación, tendencia a dominar, habilidad para adaptarse a nuevas situaciones (Sisk, 1993).

El talento se conceptualiza como la capacidad para desempeñar o ejercer una actividad. Se puede considerar como un potencial de acción o disposición de una serie de características o aptitudes que pueden llegar a desarrollarse en función de diversas variables "*contextuales*". Según Arancibia (2009, p. 37), el talento sería "un potencial individual de logros excepcionales en uno o más dominios" y/o "competencias sobresalientes en relación a su grupo de pares".

Para otros especialistas (Al Mufti, 1997; Landau, 2000; Perrenoud, 2008; Piechowski, 1997; Prieto et al., 2008) el talento se asocia a una manifestación de la inteligencia emocional y de variadas condiciones implícitas -como opuesto a explícitas o evidentes y evidenciables- y podría considerarse como una aptitud o conjunto de destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa. Estos mismos autores afirman que el talento puede ser heredado o adquirido/producido mediante el aprendizaje.

El talento intrínseco, a diferencia del talento aprendido, se podría dejar de ejercer por mucho tiempo y volver a efectuarlo con la misma habilidad que cuando se dejó de usar. El talento aprendido requiere ser ejercitado sistemáticamente para no perder la destreza, no obstante, esta destreza estaría en germen en el interior del sujeto (Prieto et al, 2008).

Vocación de Profesor

Larrosa (2010) basa sus conclusiones en los distintos enfoques que ha sufrido el concepto de vocación, el cual ha ido evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. Tradicionalmente, la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte. En los estudios sobre la vocación docente en relación a la profesión, se entremezclan dialécticamente elementos que han influido y están influyendo en el quehacer profesional del profesorado: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades educativas.

Hoy el tema sobre la formación del profesor, tiene un interés especial por las condiciones estructurales que actualmente afectan a la enseñanza universitaria y a la organización de los centros educativos, es así que la cultura profesional que hoy se gesta pretende compartir obligaciones y derechos educativos con otras instancias y agentes que se concretizan con la evolución de las escuelas hacia organizaciones comprometidas con el aprendizaje (Bolívar, 2000) y con la irrupción de la sociedad del conocimiento o del aprendizaje del pensar, del aprender y de la innovación (Hargreaves, 2003). En este contexto, la reflexión acerca del mensaje que se ha de transmitir a los futuros docentes sobre el valor de la vocación y la profesión en el nuevo escenario de competencias profesionales es comprender la función, posibilidades y límite de la educación en la sociedad actual.

Distintos autores confirman la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Subrayan que para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (Gichure, 1995: 2010). En el caso de la enseñanza es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercer estas funciones. García (1999: 436) resalta que *"(...) no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado"*. Habría que agregar que el perfil docente que se quiere definir está al alcance de todos los que deseen dedicarse al ejercicio con voluntad, conocimiento y desempeño ético. Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la labor docente, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. Además, no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia.

La literatura presenta estudios en los que se ha cuestionado la vocación como un requisito indispensable para ser un buen profesor, para unos la vocación es ayuda, asistencia; para otros trabajos remunerados, una profesión más; y para todos hacer bien el trabajo como aspiración global compatibilizando las opciones. Cobo (2001, p.128) establece diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente.

Desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con los profesores, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso en ocasiones se exige a los docentes, que resuelvan problemas para los que no tiene solución porque le faltan medios, no está suficientemente preparado o que, en realidad, les compete a otras instituciones.

El concepto vocación ha ido evolucionando y adquiriendo significados nuevos en los distintos momentos históricos de la educación y en la legislación pedagógica. En rigor, las instituciones parecen declinarse por un profesorado vocacional (Larrosa y Jiménez, 2006) e insisten en la necesidad de que los profesores sean educadores con vocación personal y profesional.

En concreto, un profesional docente tendrá que asumir la responsabilidad de adquirir competencias profesionales que le preparen para desarrollar su tarea con calidad, conociendo sus deberes y derechos. Quizá en su origen la enseñanza no fue una verdadera profesión, pero actualmente mantiene todas las notas propias de las profesiones (Carr y Kemmis, 1988; Altarejos et al., 1998; Gervilla, 1998; Cobo, 2001):

- a) Requiere una formación específica que habilita para la práctica legal de la profesión autorizada por la autoridad académica competente, que evita el intrusismo profesional y que permite acceder al libre mercado de contratación.
- b) La existencia de una normativa que regula las funciones y la actuación del profesorado para un eficaz desempeño de las actividades profesionales, un código ético que obliga al profesional y a sus clientes y un control sobre la realización profesional para mantener la calidad del servicio.
- c) La cultura profesional forma parte de un saber sobre la profesión: entender su práctica, conocer los elementos éticos y el código deontológico con la finalidad de proteger la buena imagen de la profesión, no perder credibilidad al ejercer sus funciones, preservar a sus profesionales ante la sociedad y protegerla del intrusismo o presiones de los demás. En este sentido destaca la autonomía para actuar sin el control directo de los no profesionales.
- d) Comporta un beneficio social porque toda la sociedad puede beneficiarse directa o indirectamente del ejercicio profesional.
- e) El ejercicio de la profesión permite el sustento y el desarrollo pleno de su vida individual, familiar y social.

MÉTODO

Dados los antecedentes de este fenómeno, es que este estudio busca un primer acercamiento al problema, considerando que no existen estudios previos en la UCSC que aborden la autopercepción de estudiantes de primer año, sobre vocación Pedagógica y talento pedagógico. Este primer acercamiento tributa en segunda instancia, al perfeccionamiento de los mecanismos de acompañamiento y apoyo a la formación inicial docente.

El estudio es de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, puesto que la revisión de antecedentes demostró que, pese a existir estudios en la literatura sobre vocación Pedagógica y talento pedagógico, no existen antecedentes empíricos en la UCSC que permitan caracterizar la autopercepción de estudiantes de la Facultad de Educación, respecto de su vocación y su talento pedagógico. Por lo tanto, se vuelve necesario

desarrollar instrumentos con un carácter descriptivo de la realidad que se está observando y midiendo (Bericat, 1998; Vieytes, 2004).

La finalidad de este estudio, es levantar datos sobre los fenómenos vocación Pedagógica y talento pedagógico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Pedagogía de la UCSC, por lo que se define como una investigación "básica", puesto que su finalidad es la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente (Vieytes, 2004). Las actividades propuestas se basan principalmente en investigaciones primarias pues se realiza un levantamiento de información como primera fuente de datos.

Las actividades de investigación se definen como descriptivas, pues se busca observar una realidad sin intervenir en ella (al menos para efectos de este estudio), describiendo prácticas, procesos y personas (Vieytes, 2004). Además, las actividades de investigación se definen de tipo transversal, pues las propuestas formuladas, buscan recolectar información en un mismo periodo de tiempo.

Participantes

Para cumplir con los objetivos de este estudio, se diseñó un instrumento de levantamiento de información, el cual tuvo como objetivo abarcar toda la población de estudiantes de primer año de la Facultad de Educación, en consecuencia, el carácter de la aplicación fue censal, es decir se aplicó el instrumento estandarizado a toda la población objetivo, de esta forma, la información levantada sirve de marco para realizar futuros muestreos (Vivanco, 2005). En total se aplicó el instrumento a 488 estudiantes de primer año de la Facultad de educación en 2018, considerando que el total de estudiantes que ingresó a esta facultad es de 499, existen condiciones suficientes para afirmar que el estudio posee un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 1%, esto no resulta extraño puesto que se aplicó el instrumento al 97,79% de la población total a la cual se podía acceder.

Instrumento

La Escala de Vocación y Talento Pedagógico (escala diferencial semántica) consta de cinco dimensiones con 12 pares de conceptos cada una. Para el área de vocación pedagógica las dimensiones son: Compromiso social; motivaciones para enseñar; rol profesional. Para el área de talento pedagógico las dimensiones son: Habilidades cognitivas; habilidades sociales.

Osgood, (1951 citado en Wainerman, 1976) desarrolla la escala diferencial semántico, como una técnica que mide el significado afectivo, subjetivo o connotativo de los conceptos, las palabras y, en general, de los eventos.

El diferencial semántico es una técnica para la investigación psicosocial, que permite medir el significado que tiene un objeto para un individuo. La escala se construye mediante una

serie de adjetivos de significado opuesto, estos pares de adjetivos son puestos en los extremos de una línea de idéntica distancia.

“Existe un espacio semántico de dimensiones desconocidas y de naturaleza geométrica. El espacio está construido de escalas semánticas, cada escala consiste en un par de adjetivos bipolares, y se supone que estas escalas forman una función lineal que pasa a través del origen. Pudiendo destacarse que para estar en condiciones de definir el espacio adecuadamente, es necesario usar una gran cantidad de escalas, las cuales son una muestra representativa extraída del universo de escalas. Para diferenciar el significado de un objeto, el individuo hace una elección entre las alternativas que se le presentan. La función de cada elección es localizar el objeto en el espacio semántico” (Quintanar, 1998, p.56).

Hay tres dimensiones que pueden ser usadas en la creación de una escala de este tipo y todos los pares de adjetivos pertenecen a alguna de estas dimensiones. El uso de uno o las tres dimensiones, dependerá de las necesidades, objetivos y/o construcción teórica de la investigación particular, las dimensiones son:

- a) La **evaluación** que hace el individuo del objeto o concepto que está clasificando. Ejemplo de escalas bipolares: regular-irregular, limpio-sucio, bueno-malo y valioso-despreciable.
- b) La percepción del individuo de la **potencia** o poder del objeto o concepto. Escalas: grande-chico, fuerte-débil y pesado-liviano.
- c) La percepción del individuo de la **actividad** del objeto o concepto. Escalas: activo-pasivo, rápido-lento y frío-caliente.

Para el caso de este estudio, los adjetivos opuestos refieren principalmente a la dimensión evaluación y actividad, puesto que están usando el significado subjetivo sobre elementos asociados a la vocación pedagógica y/o talento pedagógico, cuestiones sobre la cual no poseen experiencia, en este contexto, se consideró, basado en la revisión de la literatura, que es más difícil para un estudiante de primer año establecer una posición sobre los adjetivos asociados a la potencia. A pesar de esto, el par de adjetivos asociado a la potencia “fuerte-débil” si fue incluido ya que se consideran adjetivos cuyo posicionamiento es más sencillo para estudiantes de primer año.

En síntesis, dado que este estudio se aplica en estudiantes de primer año, las respuestas de la escala obedecen más bien al imaginario social (Fressard, 2006) que desarrollan en las 5 dimensiones sobre las que se aplican las escalas, es decir, la visión o representación que establecen al momento de pensar en el compromiso social, la motivación para enseñar, el rol profesional, las habilidades cognitivas y las habilidades sociales.

Procedimiento

La aplicación del instrumento fue desarrollada durante la matrícula presencial de los estudiantes de primer año, durante la última semana de enero de 2018. La aplicación y recepción de los instrumentos estuvo a cargo del personal de inscripción dispuesto por la UCSC. Posteriormente la digitación de los instrumentos en papel, fue llevada a cabo por personal profesional del FID.

En términos éticos se resguardó el anonimato de los estudiantes que respondieron, pues este estudio tiene como objetivo caracterizar a los estudiantes de primer año, no realizar una evaluación por estudiantes respecto de su talento pedagógico o su vocación pedagógica. Siguiendo esta línea, se transparentan a continuación los procedimientos que fueron empleados para garantizar la validación del instrumento (previo a su aplicación) y la fiabilidad del instrumento (posterior a su aplicación y antes de desarrollar los análisis).

En primer lugar, se procedió a la elaboración de los pares de adjetivos, basando la elección en la revisión de la literatura de dimensiones asociadas a la vocación y el talento pedagógico:

- Vocación: Compromiso social; Motivación para enseñar; Rol profesional
- Talento Pedagógico: Habilidades Cognitivas; Habilidades Sociales

Una vez diseñado el instrumento se procedió a su validación mediante la técnica juicio de expertos, con el objetivo de establecer su validez de contenido. Aquella consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdik, 2001); los miembros de dicho universo U pueden denominarse reactivos o ítems. Para autores como Ding y Hershberger (2002), la validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala (Escobar, 2008, p.28).

Para desarrollar la validez de contenido se procedió a realizar la técnica juicio de expertos, pues es la más apropiada para validar instrumentos de tipo escala (Ding y Hershberger, 2002). El juicio de expertos consiste en la recopilación de opiniones informadas de personas que posean experiencia y trayectoria en el tema que aborda el instrumento diseñado, estos expertos pueden ser seleccionados ya sea porque son reconocidos por una comunidad científica o disciplinar y por qué son capaces de entregar información que permita valorar el instrumento. Fueron seleccionados un mínimo de cinco jueces, dos de los cuales fueron expertos en medición y evaluación, mientras que los otros tres, fueron expertos en el área de la vocación y el talento pedagógico. Lo anterior expresa el criterio establecido por Escobar (2008) para la selección de expertos.

El resultado del juicio permitió generar un índice de la evaluación realizada por parte de los expertos en función de cinco criterios de calidad:

- Suficiencia: Las dimensiones pertenecen al tema central de la escala y bastan para obtener una medición de esta.
- Claridad: Las dimensiones se comprenden fácilmente, es decir, sus relaciones con las categorías a nivel semántico son adecuados.
- Coherencia: Las categorías tienen relación lógica con las categorías que se están midiendo.
- Relevancia: Las categorías son esenciales o importantes, es decir, deben ser incluidas.

En promedio los cinco criterios fueron evaluados con la calificación *"moderado nivel"*, lo cual permitió precisar y refinar el instrumento para hacerlo más entendible para el público objetivo (entendiendo que son estudiantes de primer año), así como seleccionar de mejor manera los reactivos que componen la escala diferencial.

Fiabilidad del instrumento fue medida mediante *Alfa de Cronbach* (1951), coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida. Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems estén muy correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación entre los ítems se alcanza cuando el valor alfa es igual a 1 o -1 (valores negativos de existir parejas de ítems negativamente correlacionados). En síntesis, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Considerando esto, y al revisar la postura de autores sobre la interpretación de la escala, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 (Huh, Delorme y Reid, 2006; George y Mallery, 2003; Nunnally, 1978) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala, o dicho de otra manera, se consideran valores aceptables.

Antes de aplicar este estudio a los estudiantes de primer año generación 2018, se desarrolló una prueba piloto con dos objetivos, refinar definitivamente el instrumento² y corroborar en la prueba piloto la fiabilidad de la escala, es decir, que el instrumento produzca los mismos resultados o similares cada vez que sea administrado a la misma persona, con independencia de quién los administre y del modo en que se haga. De un total de 23 casos 4 fueron excluidos (la eliminación se basa en todas las variables del procedimiento) obteniendo 19 casos válidos correspondientes al 82,6%. Para el caso de la prueba piloto, el resultado de la prueba Alfa de Cronbach fue de 0,918, lo cual lo ubica como un resultado excelente (George y Mallery, 2003).

Una vez aplicado el instrumento definitivo de este estudio, a la totalidad de los estudiantes de primer año de la Facultad de Educación de la UCSC, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, a las respuestas de todos los estudiantes participantes del estudio. El resultado es igual a 0,828 lo que permite considerar una escala fiable y por lo tanto desarrollar los análisis y discusión teórica con tranquilidad.

² La primera etapa con que se refinó el instrumento fue el juicio de expertos

De un total de 487 casos 92 fueron excluidos (la eliminación se basa en todas las variables del procedimiento) obteniendo 395 casos validos correspondientes al 81,1%.

En síntesis

- La validez de contenido se logró mediante el juicio de expertos.
- La fiabilidad del instrumento se logró mediante la aplicación de la prueba Alfa de Cronbach en una prueba piloto y (posteriormente) a la totalidad de las respuestas de los participantes, obteniendo en ambas instancias valores de la prueba superiores a 0,8, lo que posiciona a la fiabilidad del instrumento entre buena y excelente.

Procedimientos de análisis de datos

Análisis Estadístico Descriptivo: se recurrió al análisis de frecuencia, específicamente el de frecuencia absoluta, este tipo de análisis fue aplicado para analizar la distribución de los datos a través de los factores que se identifican con la vocación pedagógica y el talento pedagógico.

Análisis de Frecuencia: el análisis se obtiene de la distribución frecuencia que es una forma de agrupar los datos de manera que queden dispuestos a futuros cálculos y manejos (Hernández, Fernández y Baptista 2006). El tipo de frecuencia utilizado fue la frecuencia absoluta, puesto que este tipo de análisis permite la medición y la caracterización de la frecuencia de respuestas de los estudiantes en los adjetivos de cada dimensión.

Estos análisis fueron desarrollados por medio del software SPSS y XLSTAT.

RESULTADOS

En este acápite, se presentan los resultados según cada dimensión, las cuales consideran los reactivos o adjetivos ideales (cada par de adjetivos plantea un adjetivo que es "ideal" en términos de la definición de la dimensión a la cual se le aplica la escala), en estos reactivos ideales se presenta el promedio de su puntaje.

Posteriormente se presenta un gráfico de líneas con los resultados, la línea roja representa el promedio de los puntajes, mientras que la línea azul representa el puntaje máximo que podían lograr los reactivos.

Dimensión 1. Compromiso Social

Se define por compromiso social del educador la perspectiva del docente, como agente primordial del proceso educativo, donde define un compromiso profundo y permanente con sus alumnos y con su práctica, de manera de responder a lo que la realidad le demanda en favor de la formación de éstos y como consecuencia de ella, de la formación de la sociedad y la cultura (Bustamante, 2006).

Tabla 1. Compromiso social: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivos	Promedio puntajes
Colaboración	1,84
Empatía	2,38
Voluntario	1,61
Teórico	1,72
Critico	-1,26
Tolerante	2,31
Necesario	1,98
Desinteresado	1,74
Planificado	-0,49
Activo	1,75
Progresista	1,15
Visionario	1,13

Fuente: Elaboración propia

“Tolerante” (2,31 puntos) y “empatía” (2,38 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,32 puntos). Los reactivos que se alejan de esta regla son “crítico” (-1,26) y “planificado” (-0,49), los cuales están por debajo del 0 y por lo tanto más cercanos a sus reactivos opuestos. Específicamente el reactivo “crítico” se encuentra más cercano al reactivo opuesto “acrítico”, mientras que planificado establece una tendencia más cercana a la neutralidad.

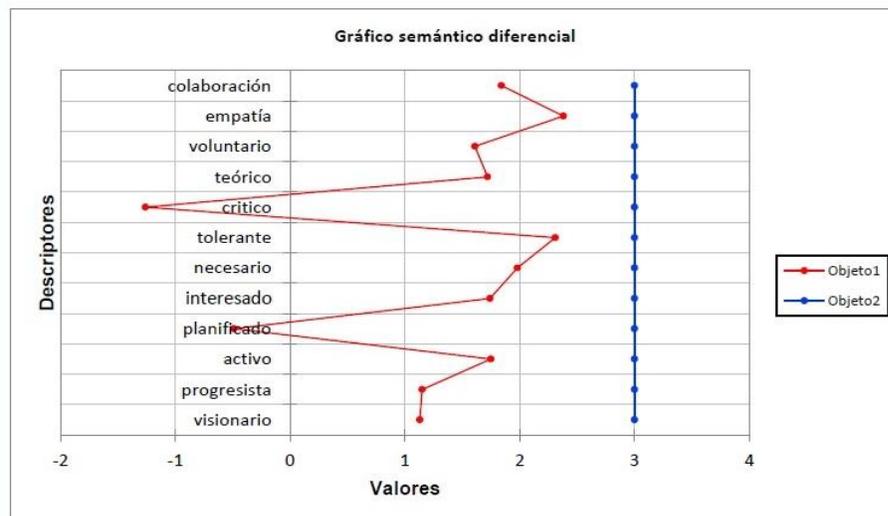


Figura 1. Compromiso social, gráfico semántico diferencial
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2. Motivación para enseñar

Entendida como motivación intrínseca, cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le proporciona enseñar a otros. Y motivación extrínseca, cuando la enseñanza se convierte en un fin, donde la motivación es cumplir la jornada lectiva y los preceptos legales que justifican el trabajo docente (Ruiz, 2015).

Tabla 2. Motivación para enseñar: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivos	Promedio Puntajes
Interno	0,54
Innata	-0,47
Fuerte	1,81
Desinteresado	1,32
Activa	1,8
Flexible	0,55
Valora	2,33
Incondicionada	-0,05
Realista	1,32
Definido	1,51
Necesaria	2,08
Presente	2,29

Fuente: Elaboración propia

"Valora" (2,33 puntos), "necesaria" (2,08 puntos) y "presente" (2,29 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,25 puntos). Los reactivos que se alejan de esta regla son "interno" (0,54 puntos), "innata" (-0,47), "flexible" (0,55) e incondicionada (-0,05), los cuales están levemente por debajo del 0 estableciendo una tendencia más cercana a la neutralidad.

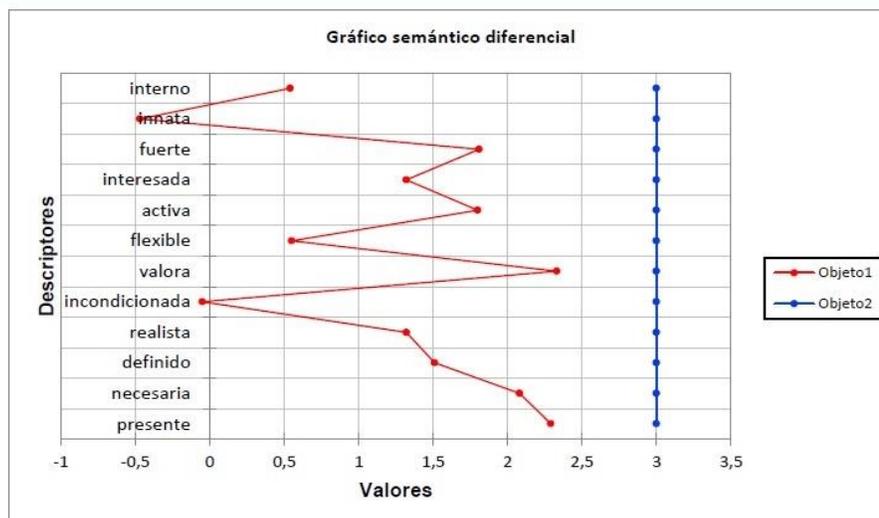


Figura 2. Motivación para enseñar, gráfico semántico diferencial

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 3. Rol Profesional

Profesional consciente de la trascendencia social de su trabajo, capaz de acometer sus obligaciones como agente educativo en cuyas manos descansa, en parte, la viabilidad de una educación que oficie como compensadora de las desigualdades sociales (Dueñas, 2009).

Tabla 3. Rol profesional: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio puntajes
Flexible	0,73
Reconocido	1,24
Necesario	2,21
Cambiante	-0,26
Dinámico	2,34
Influyente	2,22
Ejecuta	0,33
Social	1,95
Transformador	1,54
Competente	2,04
Comunicativo	2,18
Activo	1,87

Fuente: Elaboración propia

“Dinámico” (2,34 puntos), “influyente” (2,22 puntos), “comunicativo” (2,18 puntos) y “competente” (2,04 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de 1 punto y dos puntos (1,53 puntos). Los reactivos que se alejan de este promedio son “ejecuta” (0,33 puntos) y “cambiante” (-0,26), los cuales se ubican cercanos están cercanos al 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.

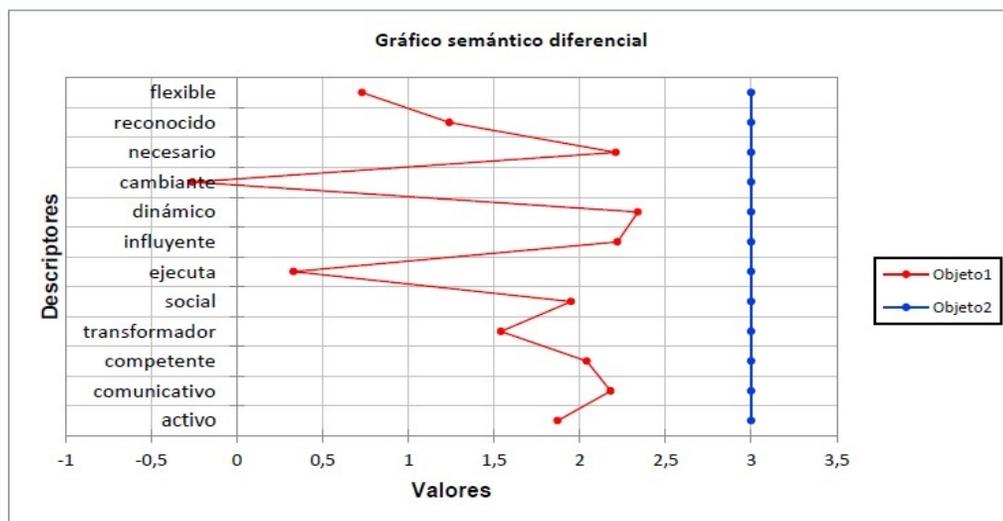


Figura 3. Rol profesional, gráfico semántico diferencial
Fuente: Elaboración propia

Dimensión 4. Habilidades Cognitivas

Es el dominio destacado de habilidades, conocimientos o destrezas sistemáticamente desarrollados en al menos un campo de la actividad humana (Gagné, 2000). Se asocia al intelecto general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, habilidades de liderazgo, artes visuales o interpretativas y habilidades psicomotoras (Bralic y Romagnoli, 2000).

Tabla 4. Habilidades cognitivas: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio Puntaje
Creativo	1,84
Innovador	1,88
Eficiente	2,03
Aprendido	0,68
Necesario	2,07
Colaborativo	1,63
Grupales	1,43
Exitoso	2,17
Eficiente	2,15
Satisfecho	1,74
Diverso	0,72
Práctico	1,63

Fuente: Elaboración propia

“Exitoso” (2,17 puntos), “eficiente” (2,15 puntos) y “necesario” (2,07 puntos) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,66 puntos). Los reactivos que se alejan de este promedio son “diverso” (0,72 puntos) y “aprendido” (0,68), los cuales se ubican cercanos están cercanos al 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.

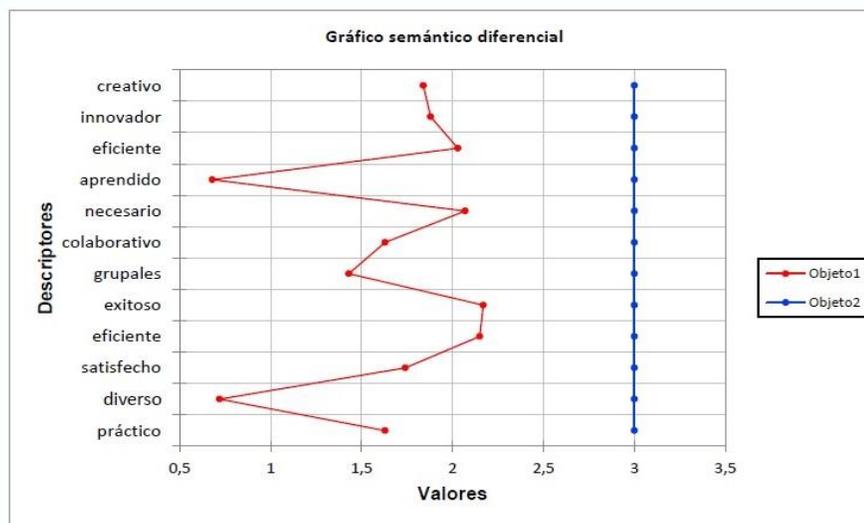


Figura 4. Habilidades cognitivas, gráfico semántico diferencial

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 5. Habilidades Sociales

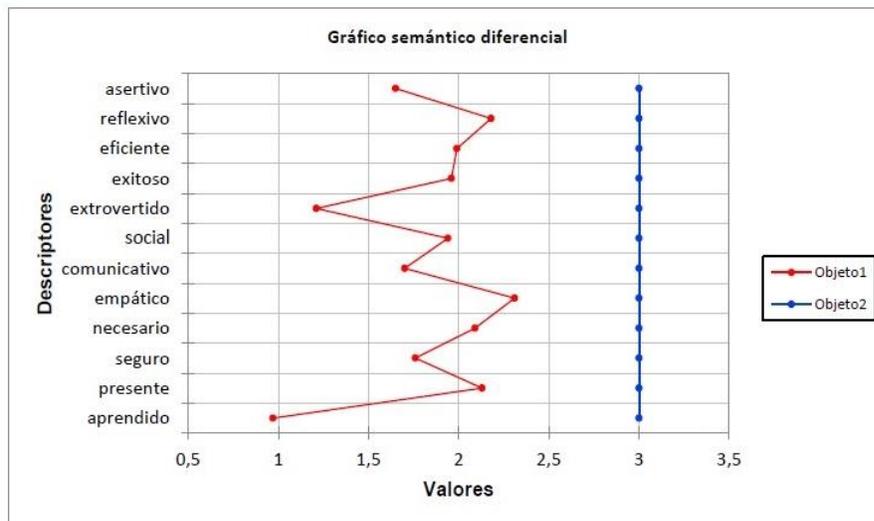
Se define como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado, de un modo determinado y que es aceptado o valorado socialmente, siendo también beneficioso para los demás. (García, 2005). Conjunto de conductas que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo en un contexto interpersonal, pero, respetando las conductas de los demás individuos solucionando problemas presentes y reduciendo dificultades futuras (Caballo, 2007).

Tabla 5. Habilidades sociales: Promedio de puntajes por reactivo

Reactivo	Promedio Puntaje
Asertivo	1,65
Reflexivo	2,18
Eficiente	1,99
Exitoso	1,96
Extrovertido	1,21
Social	1,94
Comunicativo	1,7
Empático	2,31
Necesario	2,09
Seguro	1,76
Presente	2,13
Aprendido	0,97

Fuente: Elaboración propia

“Empático” (2,31 puntos), “reflexivo” (2,18 puntos), “presente” (2,13 puntos), “necesario” (2,09 puntos), “eficiente” (1,99) y “exitoso” (1,96) son los reactivos que más se acercan al puntaje máximo o ideal (3 puntos), mientras que el promedio se ubica en el rango de un punto y dos puntos (1,82 puntos). El único reactivo que se aleja considerablemente de este promedio es “aprendido” (0,97 puntos), el cual se ubica cerca del 0, estableciendo una tendencia hacia la neutralidad.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Habilidades sociales, gráfico semántico diferencial

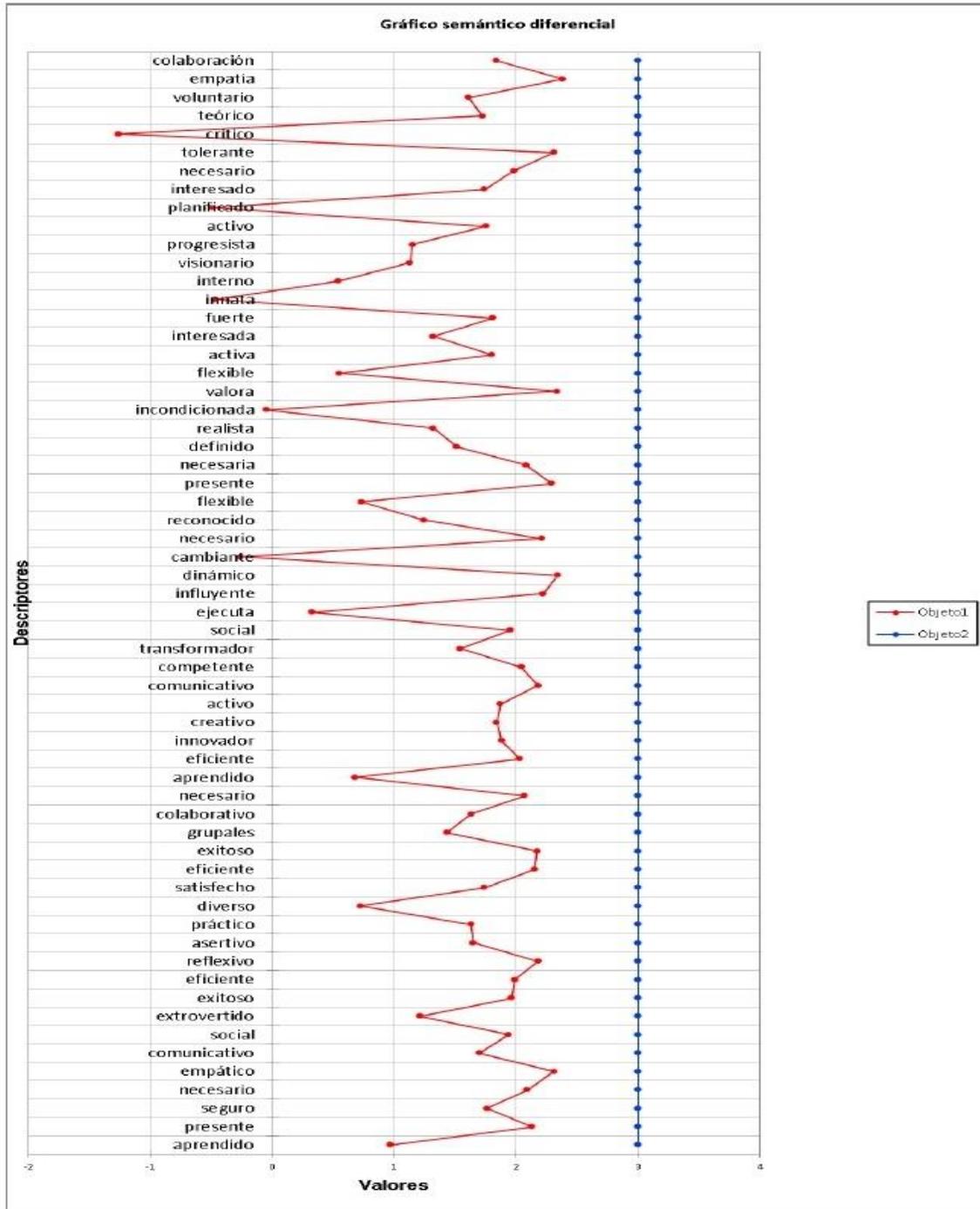


Figura 6. Síntesis de adjetivos que midieron la vocación y talento pedagógico.
Fuente: Elaboración propia

Los siguientes adjetivos fueron los que más se destacaron al considerar las cinco dimensiones, estos se asocian con la definición teórica: en primer lugar, se listan los adjetivos que más puntuación obtuvieron según cada dimensión y área de estudio, estos analíticamente se consideran "adjetivos ideales" ya que dan respuesta a las hipótesis construidas teóricamente. Posteriormente se listan los adjetivos que menor puntuación obtuvieron según cada dimensión y área de estudio.

Tabla 6. Adjetivos ideales con mayor puntaje y que dan respuesta a la hipótesis construida teóricamente.

Dimensión	Áreas de estudio	Adjetivos
Compromiso social	Vocación Pedagógica	Tolerante (2,31 puntos)
		Empatía (2,38 puntos)
Motivación para enseñar		Valora (2,33 puntos)
		Necesaria (2,08 puntos)
		Presente (2,29 puntos)
Rol profesional		Dinámico (2,34 puntos)
		Influyente (2,22 puntos)
		Comunicativo (2,18 puntos)
		Competente (2,04 puntos)
Habilidades cognitivas		Talento Pedagógico
	Eficiente (2,15 puntos)	
	Necesario (2,07 puntos)	
Habilidades sociales	Empático (2,31 puntos)	
	Reflexivo (2,18 puntos)	
	Presente (2,13 puntos)	
	Necesario (2,09 puntos)	
	Eficiente (1,99)	
	Exitoso (1,96)	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Adjetivos ideales opuestos con menor puntaje y que son contrarias a la hipótesis construida teóricamente.

Dimensión	Áreas de estudio	Adjetivos	
Compromiso social	Vocación Pedagógica	Critico (-1,26)	
		Planificado (-0,49)	
Motivación para enseñar		Innata (-0,47)	
		Incondicionada (-0,05)	
Rol profesional		Flexible (0,73)	
		Cambiante (-0,26)	
		Ejecuta (0,33)	
Habilidades cognitivas		Talento Pedagógico	Aprendido (0,68)
			Diverso (0,72)
Habilidades sociales			Aprendido (0,97)

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La Escala VTP permitió caracterizar a los estudiantes novatos de pedagogía de acuerdo a sus autopercepciones sobre talento y vocación pedagógica. Esta caracterización se construye en función de los lineamientos teóricos expuestos en el marco teórico. En primer lugar, la empatía y la tolerancia emergen como factores relevantes para los estudiantes de primer año, respecto de la dimensión *"compromiso social"*, lo cual confirma la construcción teórica de esta dimensión, la cual establece en su hipótesis un vínculo entre la vocación pedagógica y el interés por la formación de los estudiantes en conjunto con la sociedad, es decir, un interés por lo colectivo y lo social antes, que aspectos netamente individuales.

Respecto de la dimensión *"motivación para enseñar"*, los estudiantes de primer año reconocen que está presente en ellos y no solo eso, consideran además que la motivación es necesaria para su vocación pedagógica, valorizando de esta forma ambos adjetivos. Finalmente, en el *"rol profesional"* establecido como la tercera dimensión con la que se midió la vocación pedagógica, los estudiantes de primer año reconocieron en su autopercepción, al *"rol profesional"* como un fenómeno dinámico e influyente respecto de su vocación pedagógica.

El talento pedagógico identificó adjetivos asociados con las habilidades cognitivas y sociales, de forma que los estudiantes de primer año resaltaron en las *"habilidades cognitivas"* como un factor necesario en el talento pedagógico que poseen y pueden desarrollar, pues será a través de estas habilidades cognitivas que identifican el éxito y la eficiencia en los procesos pedagógicos que desarrollarán en el futuro.

Respecto de las *"habilidades sociales"*, los estudiantes de primer año identificaron en su autopercepción, la necesidad y la importancia de la empatía y la reflexividad respecto de su interacción o la forma como se relaciona con el entorno, asociando estos adjetivos como los factores que permitirán el éxito y la eficiencia de las actividades pedagógicas que desarrollarán. Es importante mencionar, que los estudiantes de primer año reconocen la presencia en ellos de estas habilidades sociales, lo cual permite plantear como desafío para la formación inicial docente, el desarrollar y potenciar estas habilidades.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis permiten responder a los objetivos del estudio, pues fue posible realizar una caracterización sobre vocación pedagógica y talento pedagógico, fenómenos que poseían pocos antecedentes empíricos para el caso de la Facultad de Educación de la UCSC. Por lo tanto, la caracterización lograda en esta investigación permite establecer un primer antecedente, el cual es susceptible de ser replicado en otras instancias o actividades de investigación de la Facultad de Educación, pues fue posible desarrollar un instrumento validado en su constructo, su contenido y en sus resultados.

Este estudio consiste en un diagnóstico de autopercepción de los estudiantes de primer año, lo cual proporciona la primera información para acercarnos al perfil de ingreso de los estudiantes de la Facultad de Educación, lo que permitirá diseñar de mejor manera, los mecanismos de acompañamiento y apoyo a la formación inicial docente. El diagnóstico de la autopercepción de talento y vocación pedagógica puede ser incorporado a un modelo continuo institucional complementándose a evaluaciones de proceso y finales en la FID.

En términos empíricos, la aplicación de una escala semántica, permitió caracterizar el significado de la vocación docente y el talento pedagógico para los estudiantes de primer año de Pedagogía. Esta forma de abordar ambos fenómenos, sienta un precedente en este campo de estudio, pues permite abordar, con una gran cantidad de estudiantes y con criterios de confianza elevados (99% de confianza; margen de error de 1%, alfa de Cronbach sobre 8), la visión y autopercepción de estudiantes que no poseen experiencia docente, respecto de dos áreas de formación tan importantes como su vocación y el talento con el que desarrollan sus actividades.

REFERENCIAS

- Al Mufti, I. (1997). La excelencia en la educación: Hay que invertir en el talento. En J. Delors (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 221-227). México: UNESCO.
- Altarejos, F., Ibañez, J., Jordán, J. y Jover, G. (1998) *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel S.A
- Arancibia, V. (2009). El desarrollo del talento académico. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Programa de inclusión y talento en el aula* (pp. 37-44). Bogotá: Buinaima.
- Ávalos, B. (2012). *La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 11-28
- Bericat, E (1998) *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social*. Madrid: Ariel Sociología
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Un desafío para Chile*. Santiago: Dolmen
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro. CORTINA
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests *Psychometrika*, 3, 297-334.
- Ding, C. y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Dueñas, D. G. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(32), 81-97.
- Escobar, J. y Cuervo. Á. (2008). *Avances en medición*, 6(1), 27-36
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio (5ta ed.)*. Buenos Aires: Galerna.
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos, *Trasversales*, 2, extraído el 25 de mayo de 2009 de [http:// www.fundanin.org/fressard.htm](http://www.fundanin.org/fressard.htm), el paginado es propio.
- Fuentes, R., Araneda, A. y Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de Talento Pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *Rexe*, 12(23), 61-74.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. En K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-79). Oxford: Pergamon,
- García Garrido, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 435-447.
- García, I. (2005). Políticas para la inclusión social mediante tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Teoría de la Educación*, 6(1), 1-9.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gervilla, C. (1998). Educar Hoy: Profesión contra vocación. *Bordón*, 50, 83-91.
- Gichure C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández-Collado C., Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ta Edición. México: Mc Graw- Hill Editores.
- Huh, J., Delorme, D. y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevent. *The Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Landau, E. (2000). Talento, creatividad y desarrollo emocional. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Niños y jóvenes con talentos académicos: Un desafío para la educación e Chile. Santiago, Fundación Andes-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Larrosa-Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43–51
- Larrosa-Martínez, f. y Jiménez-Alegre., M. D. (eds.) (2006). *Análisis de la Profesión Docente*. Alicante: CAM.
- McKinsey, y Company. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Osgood, Ch., Suci, G. y Tannenbaum, P. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En Wainerman, C. (comp.) *Escalas de medición en Ciencias Sociales*. Cuadernos de Investigación Social, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In Colangelo, N., and Davis, G. A. (eds.), *Handbook of Gifted Education (2nd edn.)*. Allyn and Bacon, Boston, MA, pp. 366–381.
- Prieto, M. A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Quintanar, O. F., Quintana. A. y Arias, S. (1998). Aportaciones al análisis del diferencial semántico durante el desarrollo de un sistema para computarizarlo. Documento cargado por Investigación Universitaria Multidisciplinaria.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279.

- Ruiz, M. (2015). Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Sisk, D.K. (1993). Leadership giftedness. In Kurt Heller, F. Mönks, y A.H.Passow. (Eds) *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 91(229), 543-56.
- Vaillant, D. y García, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico: Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.