

Vocación docente, creencias de autoeficacia y competencias docentes en el profesorado mexicano

Teaching Vocation, Self-Efficacy Beliefs and Teaching Competencies in Mexican Teachers

Edgar Fabián Torres-Hernández*¹ y Jesús Guadalupe Lozano-Suárez**

*Universidad de Guanajuato (México)

**Secretaría de Educación de Guanajuato (México)

Resumen

La desigualdad educativa en México plantea desafíos significativos para la calidad de la enseñanza y el desempeño docente, especialmente en contextos de vulnerabilidad económica. Este estudio aborda la relación entre la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes como elementos relevantes en la práctica educativa. Los objetivos fueron explorar estas relaciones, evaluar el efecto mediador de la autoeficacia y comprender las percepciones sobre la interacción de dichos constructos. Se empleó un enfoque mixto secuencial explicativo. En la fase cuantitativa, participaron 310 docentes que completaron instrumentos relacionados con la vocación, autoeficacia y competencias. En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas a profundidad con 27 docentes seleccionados por criterios teóricos. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante correlaciones y mediación, mientras que el análisis cualitativo empleó teoría fundamentada. Los resultados cuantitativos revelaron que la vocación docente puede influir directamente en las competencias y de forma indirecta a través de la autoeficacia, destacando la atención a la singularidad estudiantil. Los hallazgos cualitativos mostraron que la vocación actúa como motor de resiliencia e innovación, mientras que la autoeficacia facilita la adaptación a desafíos educativos. Se discute la comprensión integral de estos factores, sugiriendo implicaciones prácticas para la formación y las políticas educativas inclusivas.

Palabras clave: autoevaluación; competencias del docente; educación inclusiva; formación de docentes.

¹ **Correspondencia:** Edgar Fabián Torres-Hernández, ef.torres@ugto.mx, Centro Universitario CIFE, Universidad de Guanajuato (México).

Abstract

Educational inequality in Mexico poses significant challenges to teaching quality and teacher performance, particularly in economically vulnerable contexts. This study examines the relationship between teaching vocation, self-efficacy beliefs, and teaching competencies as key elements in educational practice. The objectives were to explore these relationships, to evaluate the mediating role of self-efficacy, and to understand perceptions of the interaction of these constructs. A mixed-methods explanatory sequential approach was employed. In the quantitative phase, 310 teachers completed instruments related to vocation, self-efficacy, and competencies. In the qualitative one, in-depth interviews were conducted with 27 teachers selected based on grounded theory. Quantitative data were analyzed using correlation and mediation techniques, while qualitative data were examined through thematic coding. Quantitative results revealed that teaching vocation can influence competencies and indirectly impacts them through self-efficacy, particularly in addressing students' unique needs. Qualitative findings highlighted that vocation serves as a driver of resilience and innovation, while self-efficacy facilitates adaptation to educational challenges. The study discusses a comprehensive understanding of these factors, suggesting practical implications for teacher training and inclusive educational policies.

Keywords: inclusive education; self-evaluation; teacher competencies; teacher training.

Introducción

En México, los contextos educativos juegan un papel crucial en el desarrollo académico y social de los y las estudiantes, siendo particularmente influyentes en el logro académico. La diversidad socioeconómica del país genera desigualdad educativa (Silva-Laya et al., 2020). Esta desigualdad se manifiesta en múltiples dimensiones, incluyendo el acceso a recursos educativos, la calidad en la infraestructura escolar, formación docente y las oportunidades de aprendizaje para el estudiantado (Cabrera-Hernández, 2020). La disparidad educativa destaca la necesidad de investigar la calidad de la enseñanza y el desempeño docente como determinantes de entornos de aprendizaje equitativos. El profesorado, como agente de cambio en el sistema educativo, posee el potencial de influir significativamente en las trayectorias académicas de los y las estudiantes, particularmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Castro Aristizabal et al., 2024).

Dentro de este marco, emergen tres elementos fundamentales que influyen tanto en la calidad de la enseñanza como en el logro académico de los y las estudiantes: la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes. La vocación docente, entendida como una actitud psicológica que comprende la satisfacción con la docencia, consciencia vocacional y el compromiso con la educación, puede ser un factor sobresaliente en el rendimiento, motivación y bienestar de las docentes y los docentes (Torres-Hernández, 2023a). Por otro lado, es posible que las creencias de autoeficacia –que se refieren a la confianza que posee el cuerpo docente en su capacidad para realizar tareas de enseñanza de manera efectiva– influyan significativamente en su desempeño y, además, en la persistencia frente a los desafíos (Deng et al., 2022). Finalmente, las competencias docentes –que abarcan los conocimientos, habilidades

y actitudes necesarios para una enseñanza efectiva– son esenciales para la práctica educativa (Swank et al., 2021).

Aunque estudios previos han examinado estos conceptos individualmente, aún no se comprende bien cómo se interrelacionan. Por ejemplo, la vocación docente se ha estudiado recientemente en función de algunas características de corte psicológico, como el desgaste en el trabajo o en el bienestar subjetivo (Torres-Hernández, 2023b, 2023a). Por otra parte, las creencias de autoeficacia comúnmente se les ha estudiado en relación con características como la satisfacción laboral (Georgiou et al., 2020), habilidades de gestión en el aula (Sağlam y Kavgaci, 2021), así como la promoción eficiente del aprendizaje (Alanazi, 2021). No obstante, el conocimiento de la interrelación de la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes es prácticamente inexistente. Además, la mayoría de las investigaciones en torno al tema se han centrado en enfoques cuantitativos o cualitativos, y con mayor escasez se han empleado enfoques mixtos, lo que puede limitar la comprensión del fenómeno mencionado.

En consecuencia, es necesario resolver los vacíos presentados y no solo cuantificar las relaciones entre dichos componentes, sino también explorar a profundidad las experiencias y percepciones de las docentes y los docentes sobre cómo se entrelazan las variables mencionadas. Por ello, el presente trabajo tiene los siguientes propósitos: 1) explorar la relación de la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes; 2) evaluar el papel predictivo de la vocación docente y el papel mediador de las creencias de autoeficacia en relación con las competencias docentes; y 3) comprender la percepción y experiencias del profesorado sobre la interacción de la vocación, autoeficacia y competencias.

Revisión de la literatura

Vocación docente

La vocación docente ha sido objeto de estudio en la investigación educativa por la repercusión en la motivación, el compromiso y el desempeño del profesorado. La vocación es una orientación hacia el trabajo que refleja un sentido de propósito y significado personal (Dik et al., 2012). En el contexto educativo, la vocación docente se ha conceptualizado como una actitud psicológica que comprende la satisfacción con la docencia, la consciencia vocacional y el compromiso con la educación (Torres-Hernández, 2022). Estudios recientes han demostrado que la vocación está positivamente asociada con la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el bienestar psicológico (Lee et al., 2020; Torres-Hernández, 2023a). Docentes con una alta vocación tienden a desarrollarse profesionalmente y muestran atención a sus estudiantes para motivarlos a aprender (Fraile et al., 2020).

La vocación docente es un proceso dinámico que varía a lo largo de la carrera, influenciado por el entorno y las experiencias (Villegas y González, 2014). Además, es posible que la vocación docente, en combinación con las creencias de autoeficacia, contribuya a evitar el desgaste en el trabajo y el potencial abandono de la profesión (Liu et al., 2023). Por sí sola, la vocación no es capaz de promover la mejora en el desempeño del profesorado. Para incentivarla, es necesaria la profesionalización de

su labor enfatizando los aspectos actitudinales y procedimentales del trabajo docente (Morales y Olarte, 2021).

Creencias de autoeficacia

Las creencias de alta autoeficacia, comprendidas como las construcciones simbólicas positivas que realiza una persona sobre su capacidad para lograr un objetivo específico y que influyen en su comportamiento y en su autoconcepto (Krüger, 2019). Son más comunes en docentes en formación y durante los primeros años de su carrera profesional, lo que favorece la enseñanza diferenciada y la realización de ajustes curriculares (Ismail et al., 2022). Siguiendo a Bandura (1997), dichas creencias se fundamentan en cuatro aspectos: experiencias de logro, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado fisiológico. Las “experiencias de logro” se refieren a la capacidad de una persona para sostener el esfuerzo y ser perseverante a partir de sus propios logros, es decir, de fortalecer en su autoconcepto que es capaz de lograr objetivos. Son la fuente más importante en la construcción de la autoeficacia. La “experiencia vicaria” se refiere a la posibilidad de que un individuo, al observar el éxito en otra persona, desarrolle la creencia de poder lograr algo similar. La “persuasión verbal” ocurre cuando el entorno de una persona la convence de que puede ejecutar eficientemente alguna tarea o reto. Finalmente, el “estado fisiológico” hace alusión a la interpretación que el individuo hace de sus estados de ánimo y reacciones corporales.

Por otra parte, a medida que aumenta el dominio o conocimiento profesional, junto con la sensación de percibirse más calificado para la tarea docente, pueden incrementarse las creencias de autoeficacia (Breyer et al., 2020). En términos generales, la experiencia fortalece la autoconfianza y las habilidades de evaluación; esto puede incrementarse aún más a través de la persuasión social cuando el/la docente comparte sus experiencias de éxito con sus colegas (Myyry et al., 2022).

Competencias docentes

Las competencias docentes se definen como los conocimientos, habilidades y actitudes que posee un/a docente para una enseñanza efectiva (Swank et al., 2021). Asimismo, son los recursos que utiliza el/la docente para responder de manera acertada y eficiente a las posibles situaciones que se presentan en su quehacer cotidiano, y son las herramientas que dispone cada docente para llevar a cabo sus objetivos educativos atendiendo la particularidad de cada situación y contexto áulicos. Por consiguiente, dichas competencias deben ser flexibles y adaptables a diversos ambientes, con el fin de generar ambientes de aprendizaje que promuevan aprendizajes contextualizados a las necesidades de cada estudiante (Garzón, 2021).

Las competencias docentes, pues, son capacidades que se construyen a lo largo del tiempo a partir de dos variables: por influencias educativas y por experiencia laboral. Los y las educadoras cimentan sus competencias a partir de modelos (sean estos a través de docentes reales o virtuales –por medio de lectura de textos de otros docentes–), y por su práctica educativa cotidiana. Es posible mencionar, por tanto, que los y las educadoras manipulan los recursos didácticos y pedagógicos que poseen, enriquecidos

sobre la base de experiencias y modelos pedagógicos con el fin de que sus estudiantes construyan saberes, habilidades, actitudes y valores situados en su contexto particular y único (Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Metodología

La presente investigación siguió un enfoque mixto. Se optó por un diseño secuencial explicativo, recolectando la información mediante los instrumentos que más adelante se enuncian y realizando un análisis cuantitativo. Posteriormente, se llevó a cabo la fase cualitativa a través de entrevistas a profundidad para explorar las experiencias personales y profesionales del profesorado.

Participantes

Durante la primera fase del estudio, la muestra se conformó de 310 docentes que laboraban en distintos niveles educativos. El 65.81% se identificaron con el género femenino y 34.19% con el masculino. El promedio de edad fue de 43.52 (D.E.=10.33). El 1.94% declaró laborar en nivel preescolar, 4.84% en primaria, 8.39% en secundaria, 52.26% en bachillerato, 16.45% en licenciatura, 13.87% en maestría, y el 2.26% en doctorado. El 84.85% declaró tener formación pedagógica formal, con un tiempo promedio de 12.91 años (D.E.=9.3). La segunda fase incluyó 27 participantes con una edad promedio de 42.56 años (DE = 10.29): 14 mujeres y 13 hombres. El promedio de experiencia docente fue de 14.25 años (DE = 9.3). La mayoría de los docentes se encontraban laborando en los niveles educativos básico, medio superior y superior.

Estrategias e instrumentos

- *Cuestionario de Vocación Docente* (Torres-Hernández, 2022). Es un cuestionario de reciente creación que tiene como propósito evaluar la vocación docente a partir de tres factores: satisfacción con la docencia, consciencia vocacional y compromiso con la educación. Es un instrumento validado por contenido y constructo que posee 21 reactivos en escala de respuesta tipo Likert de seis opciones (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo). En la presente investigación, obtuvo una fiabilidad de Omega de McDonald de 0.85.
- *Cuestionario de Sentimiento de Autoeficacia* (Covarrubias Apablaza y Mendoza Lira, 2016). Este instrumento se compone de 17 ítems en escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones (desde nada hasta mucho). Se conforma de cuatro factores: 1) eficacia en la implicación de los y las estudiantes; 2) eficacia en las estrategias de instrucción; 3) eficacia en el manejo de clase; y 4) eficacia en la atención a la singularidad. Es un instrumento validado principalmente por constructo; para el presente estudio, obtuvo una confiabilidad de Omega de McDonald de 0.92.
- *Escala de Competencias Docentes* (Swank et al., 2021). Es un instrumento de reciente creación, validado principalmente por constructo, conformado por 67 ítems configurados en cuatro factores: instrucción y evaluación; conocimiento, ética y preparación; disposiciones; y comportamientos y uso de tecnología. Para la

presente investigación, se realizó una adaptación y análisis de contenido de la escala, considerando solo 40 reactivos (se eliminaron aquellos que tratan específicamente para docentes universitarios y consejeros escolares). Obtuvo, para este estudio, una confiabilidad de Omega de McDonald de 0.97.

- *Entrevista semiestructurada.* Se compuso de 20 preguntas las cuales se organizaron en cinco tópicos: 1) análisis de la vocación y sus implicaciones en la profesión; 2) evaluación de las creencias de autoeficacia y sus alcances; 3) análisis de las principales competencias docentes; y 4) interrelación entre vocación, creencias de autoeficacia y competencias docentes; y 5) experiencia y formación profesional. El guion de las entrevistas se encuentra en el apéndice.

Procedimiento

Primera etapa: los y las participantes completaron un formulario en línea con los tres primeros instrumentos referidos en el apartado anterior que se distribuyó principalmente por correo electrónico mediante una invitación para unirse al estudio. En ocasiones, se utilizó una aplicación de mensajería instantánea en teléfonos inteligentes para establecer contacto. Las docentes y los docentes que decidieron participar revisaron los objetivos del estudio y los detalles de contacto del investigador principal a través del formulario en línea, dieron su consentimiento voluntario y llenaron el formulario en su totalidad. El tiempo aproximado para llevar a cabo la primera etapa fue de tres semanas y con un aproximado de 30 minutos como máximo para completar el formulario en línea.

Segunda etapa: se seleccionaron 27 docentes mediante criterios teóricos considerando los puntajes promedio en la escala de vocación docente. Se eligieron en primera instancia a las personas candidatas a entrevista mediante un análisis estadístico con un intervalo de confianza del 99%. El tamaño de la muestra fue determinado siguiendo el principio de saturación teórica, que es el punto en el cual no emergieron nuevos temas relevantes durante el análisis de los datos para respaldar las perspectivas de los y las participantes en relación con los constructos estudiado (Glaser y Strauss, 1967). La distribución de las personas participantes fue la siguiente: 9 docentes se ubicaron por debajo del intervalo, 11 por encima, y 6 dentro del rango establecido (media= 4.88; ICI= 4.82, ICS=4.94). El tiempo destinado a la segunda etapa fue de cuatro semanas.

Los y las participantes seleccionados fueron contactados formalmente mediante comunicación electrónica para invitarles a la siguiente fase. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas videogradas, previa obtención del consentimiento individual y con base en los códigos de ética vigentes, con una duración aproximada de 40 minutos por cada participante.

Análisis de datos

El análisis estadístico de la información –descriptivos, análisis correlacionales y de mediación robusta– se realizó en el software JASP 0.16.2 y el análisis de teoría fundamentada con apoyo del software Atlas.ti v9. Posterior al análisis cualitativo, se realizó la triangulación de la información para comparar las tendencias encontradas en el análisis cuantitativo y robustecer la validez de los resultados.

Resultados

Fase cuantitativa

Análisis descriptivo y correlacional

La siguiente tabla muestra los estadísticos descriptivos y los análisis correlacionales mediante la prueba de Pearson (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo y correlacional

Variable	VOC	EIE	EEI	EMC	EAS	CD
1. VOC	—					
2. EIE	.333	—				
3. EEI	.235	.603	—			
4. EMC	.362	.563	.551	—		
5. EAS	.385	.627	.624	.544	—	
6. CD	.463	.615	.616	.590	.689	—
M (DE)	4.88 (.41)	4.19 (.59)	4.37 (.52)	4.16 (.63)	4.20 (.65)	4.24 (.48)
Omega de McDonald	.84	.79	.78	.89	.84	.97

Nota. Todas las correlaciones poseen un valor $p < .001$. VOC: Vocación global; EIE: Eficacia en la Implicación de los Estudiantes; EEI: Eficacia en las Estrategias de Instrucción; EMC: Eficacia en el Manejo de Clase; EAS: Eficacia en la Atención a la Singularidad; y CD: Competencias Docentes.

De acuerdo con la anterior matriz, destaca que en todas las subdimensiones y variables se presentan correlaciones altamente significativas y de tipo positivas sobre los componentes de la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes. Sobresale, por su intensidad, la relación entre estas últimas variables. Con base en ello, se procedió a llevar a cabo el análisis de mediación.

Análisis de mediación

Se presenta el resumen del análisis de mediación a continuación. Se tomó como base la vocación docente como variable independiente, las tres subescalas de sentimientos de autoeficacia como mediadoras y las competencias docentes como variable dependiente (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de mediación

Tipo de Efecto	Ruta	Estimación estandarizada	Error Típico	Valor Z	P	IC Inferior	IC Superior
Efectos directos	VOC → CD	.414	.093	4.429	< .001	.212	.630
Efectos indirectos	VOC → EIE → CD	.121	.042	2.866	.004	.031	.239
	VOC → EEI → CD	.135	.042	3.219	.001	.065	.251
	VOC → EMC → CD	.136	.044	3.061	.002	.051	.244
	VOC → EAS → CD	.284	.060	4.702	< .001	.158	.452
	VOC → CD	1.089	.123	8.858	< .001	.793	1.393
Efectos indirectos totales	VOC → CD	.675	.098	6.890	< .001	.412	.933
Covarianzas de los residuos	EIE ↔ EEI	.527	.060	8.764	< .001	.434	.643
	EIE ↔ EMC	.437	.056	7.789	< .001	.346	.546
	EEI ↔ EMC	.448	.057	7.845	< .001	.344	.563
	EIE ↔ EAS	.490	.057	8.595	< .001	.399	.602
	EEI ↔ EAS	.518	.059	8.845	< .001	.419	.628
	EMC ↔ EAS	.393	.054	7.321	< .001	.292	.498

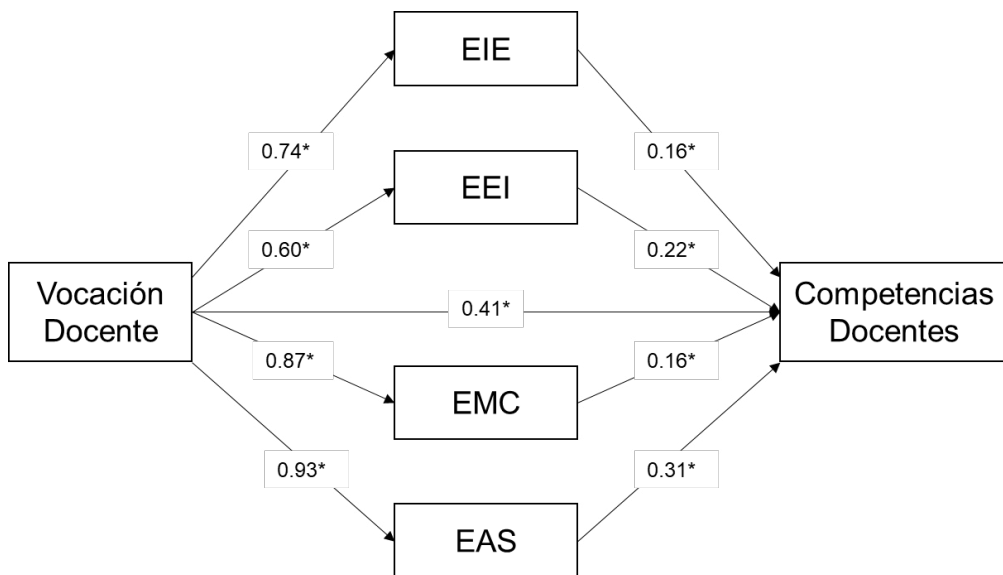
Nota. Valores de R cuadrado: CD: .624; EIE: .094; EEI: .062; EMC: .129; EAS: .146. VOC: Vocación global; EIE: Eficacia en la Implicación de los Estudiantes; EEI: Eficacia en las Estrategias de Instrucción; EMC: Eficacia en el Manejo de Clase; EAS: Eficacia en la Atención a la Singularidad; y CD: Competencias Docentes.

Según lo anterior, cada dimensión de la autoeficacia (implicación de los estudiantes, estrategias de instrucción, manejo de clase y atención a la singularidad) influye en las competencias docentes. De estas, la que posee un mayor peso es la eficacia en la atención a la singularidad.

A manera de complemento, se presenta enseguida la representación del modelo (Figura 1).

Figura 1.

Representación del análisis de mediación



Nota: * $p < .05$. EIE: Eficacia en la Implicación de los Estudiantes; EEI: Eficacia en las Estrategias de Instrucción; EMC: Eficacia en el Manejo de Clase; EAS: Eficacia en la Atención a la Singularidad.

El gráfico demuestra que los componentes de la autoeficacia poseen un efecto mediador significativo entre la vocación y las competencias docentes.

Fase cualitativa

Los resultados del análisis de teoría fundamentada se presentan en las siguientes cinco categorías principales.

Análisis de la vocación y sus implicaciones en la profesión

Los y las participantes coinciden en que la vocación docente va más allá de la transmisión de conocimientos. La describen como una combinación de habilidades, tanto personales como profesionales, y con un compromiso social. Destacan elementos como la paciencia, la capacidad de escucha, el liderazgo y la empatía. Un aspecto relevante es que la mayoría no considera la vocación como algo innato, sino como una cualidad que se construye y desarrolla a través del tiempo y la experiencia. Un participante señaló:

“Pues son varias características: [...] paciencia, ante todo, y ganas de querer enseñar[...]. Pues evidentemente el conocimiento lo debe de tener, pero creo que esas dos son bien básicas. Hay algo que a mí me ha costado tener, el poder comprender a los chicos [...]. Entonces esa habilidad de escucha también es importante.”

Aunque la mayoría comenzó en la educación por razones prácticas o circunstanciales, refieren que desarrollaron un compromiso más profundo a través de la experiencia. Esta transformación se caracteriza por cambiar los métodos de enseñanza tradicionales por enfoques más flexibles y centrados en el/la estudiante. Asimismo, sobresale el desarrollo de mayor seguridad y competencia profesional acompañados de una ampliación de sus habilidades socioemocionales y adaptabilidad a los contextos y retos presentados. Como explicó un docente:

“Ay, pues yo creo que la evolución desde de que nada más me aventaron al ruedo [...] pues mi evolución ha ido como más bien en adaptación a cada cambio.”

La vocación docente, además, es crucial para afrontar desafíos educativos y es un recurso de resiliencia y motor de innovación: 1) un factor de resiliencia ante las dificultades; 2) un motor para la innovación y la búsqueda de soluciones creativas; 3) una fuente de motivación para la actualización y formación continua; y 4) un elemento que facilita la adaptación a diferentes contextos y necesidades estudiantiles.

Un hallazgo relevante es la tensión que varios/as docentes experimentan entre sus aspiraciones vocacionales y las limitaciones sistémicas del contexto educativo mexicano. A pesar de múltiples restricciones, la vocación actúa como un factor motivacional que posibilita mantener su compromiso con la calidad educativa. El profesorado enfatiza la dimensión humana de la vocación docente, destacando su papel en la formación integral del estudiantado y la promoción de habilidades sociales y éticas, y se relaciona con la satisfacción personal y profesional.

Se identificaron diferencias entre los y las docentes que ingresaron a la profesión por una vocación temprana y aquellos/as que descubrieron su inclinación con el tiempo. Quienes desarrollaron su vocación de manera tardía experimentaron mayor desgaste y altibajos en su satisfacción con la docencia, enfocándose más en la eficacia y el cumplimiento de funciones. En contraste, los/as docentes con una vocación inicial muestran mayor apertura a la innovación pedagógica, la formación integral y la capacitación continua, mientras que el segundo grupo se distingue por su resiliencia y capacidad de adaptación a los cambios.

Autoeficacia: evaluación y alcance

En cuanto a las creencias de autoeficacia, las personas participantes encuentran sus manifestaciones principalmente a través del cumplimiento de objetivos del plan de estudios, la habilidad para transformar y adaptar su práctica a condiciones complejas, y la observación de aprendizajes tangibles en el alumnado. Destacan el dominio de elementos pedagógicos relacionados con la planeación, estrategias y técnicas, así como

la combinación de conocimientos técnicos y metodología pedagógica. La actualización y formación continua aparecen como elementos fundamentales.

“Bueno, sentirme capaz significa para mí que mis estudiantes aprendan en la materia, la que imparto, para mí eso sería sentirme capaz, que ellos aprendan...”, mencionó un participante.

Por otra parte, las creencias de autoeficacia influyen considerablemente en la práctica docente. Estas actúan como factor determinante en la transmisión de seguridad a los y las estudiantes, influyen en la disposición para implementar innovaciones y cambios, impactan en la capacidad de abordar desafíos y situaciones complejas, inciden en la capacidad de adaptación a diferentes contextos educativos y determinan el nivel de compromiso con la mejora continua. Un docente expresó:

“Bueno, creo que la parte importante que me da mucho en estos ámbitos es la capacitación. El capacitarme de acuerdo [...] a los nuevos modelos educativos, a las nuevas formas de enseñar y [...] capacitarme en torno a las asignaturas que imparto. Un poquito de salirnos de la cotidianeidad y ser un poquito innovador en torno a esto, porque eso ha sido parte importante de lo que yo he podido aprender durante esos años, porque obviamente las cosas van cambiando [...], ya no podemos seguir con viejas prácticas”.

Respecto a las áreas de confianza y desafío, las personas participantes reportaron sentirse con mayor seguridad en aspectos como la planeación y ejecución de clases, la comunicación asertiva, el diseño de materiales didácticos, el dominio de contenidos específicos de su área y la interacción directa con los estudiantes. Por otro lado, expresaron menor confianza en aspectos administrativos, uso de tecnologías, manejo de asignaturas fuera de su especialidad, control de grupo y disciplina, relaciones personales con colegas y directivos, y la adaptación a cambios en planes y programas educativos.

Un aspecto notable es la relación que establece el profesorado entre sus creencias de autoeficacia y los resultados observables en sus estudiantes. La mayoría mide su efectividad a través del aprendizaje y logros del alumnado, más que por estándares externos o evaluaciones institucionales. Se evidenció que las creencias de autoeficacia se perciben como un proceso en desarrollo continuo que requiere actualización constante y adaptación a las demandas educativas. Se observa, además, tensión entre las capacidades individuales y las limitaciones del contexto educativo mexicano. Esta tensión se deriva de distintas restricciones administrativas, tecnológicas y de recursos que afectan su sentido de capacidad y eficacia en el aula. Por otra parte, el trabajo colaborativo y el apoyo entre colegas juegan un papel importante en el fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia.

Análisis de las principales competencias docentes

Las principales competencias de las docentes y los docentes se agrupan en cuatro tipos: 1) habilidades técnicas y académicas; 2) competencias socioemocionales y personales; 3) adaptación e innovación; y 4) habilidades interpersonales y comunicativas.

En cuanto a las habilidades técnicas y académicas, se enfatizó en el dominio de contenido disciplinar y el manejo de herramientas tecnológicas junto con habilidades de evaluación y planeación didáctica. También se subraya la importancia de la preparación académica formal y la actualización constante en metodologías y normativas educativas.

“Para poder desempeñar el trabajo mínimo, saber de su área o profesión, tener conocimiento de su área profesional. La segunda, dominar ahora o tener conocimiento de las TIC [...]. Todo profesor debe tener mínimo conocimiento de las plataformas para que pueda subsanar el proceso de enseñanza aprendizaje [...]”, comentó un docente.

Por otra parte, entre las competencias socioemocionales y personales más relevantes, destacaron el liderazgo, empatía, autoconfianza, manejo emocional, ética profesional, compromiso y responsabilidad. Estas competencias son esenciales para fomentar la motivación estudiantil y superar desafíos contextuales. En relación con la adaptación e innovación, se destacaron la creatividad, la resolución de problemas, la proactividad y la habilidad para integrar tecnologías emergentes en la enseñanza. Finalmente, las habilidades interpersonales y comunicativas incluyen comunicación efectiva, trabajo en equipo y liderazgo participativo que fomenten la colaboración entre colegas, directivos y estudiantes. Un participante reflexionó:

“Ahorita [se está] abordando mucho la cuestión de las habilidades blandas, la primera siendo la comunicación efectiva en cómo uno externa sus ideas en uno, cómo las comparte, cómo las estructura [...], ya en los recientes tiempos una palabrita de más, una palabrita de menos, puede ser el causante de que el estudiante permanezca o incluso se vaya [...] Vamos a ver, pues se manejan principalmente las [habilidades] emocionales que principalmente [...] viene siendo para el manejo de situaciones de conflicto, de estrés.”

El desarrollo de las competencias referidas ocurre principalmente a través de la práctica docente, la formación continua, la retroalimentación de directivos/as y colegas, y la autoevaluación. El profesorado también recurre a la capacitación en cursos y talleres, a la implementación de metodologías innovadoras y a la reflexión de sus propias prácticas educativas. En cuanto a las áreas de mejora, se identifican necesidades como el uso avanzado de tecnologías, el fortalecimiento de habilidades en inglés, la planificación y evaluación más efectiva, y la integración de actividades lúdicas y dinámicas. Además, algunos/as docentes buscan trabajar en su liderazgo, organización y manejo emocional. Un aspecto relevante es la confianza: es percibida como un factor que impulsa el desarrollo de competencias al motivar la mejora continua y fomentar la seguridad en el aula, sin embargo, se advierte que una sobre confianza podría limitar el crecimiento profesional.

Interrelación entre vocación, creencias de autoeficacia y competencias docentes

La interacción entre la vocación docente, autoeficacia y competencias en la práctica docente es dinámica y complementaria, formando un núcleo esencial que impulsa el

desarrollo profesional continuo. Estos tres elementos actúan como “engranes” interdependientes que trabajan en sinergia para promover una docencia efectiva, adaptándose a las necesidades y desafíos del contexto educativo. Este proceso genera un ciclo de mejora constante, en el que cada aspecto refuerza y potencia los demás. Al respecto, un entrevistado señala:

“Ok, sí, yo creo que son engrane las tres, las tres se engranan porque yo creo que a veces nuestra función como docente la adoptamos con situaciones que a lo mejor nosotros tuvimos de niños y adoptamos conductas o métodos que utilizan nuestros maestros y que probablemente pensamos que también son eficientes. [...] Entonces creo que ahí es parte de nuestras creencias y de nuestra eficacia[...]. Habrá momentos en que sí nos sentimos autosuficientes porque obtenemos logros, pero también creo que hay momentos, como en todo, que no obtenemos lo que queremos y nos sentimos frustrados”.

La vocación se manifiesta como la inspiración y pasión que motivan el interés y el esfuerzo por enseñar. La autoeficacia aporta la confianza necesaria para enfrentar desafíos y alcanzar objetivos, mientras que las competencias docentes proveen las herramientas prácticas y los conocimientos esenciales para implementar estrategias educativas eficaces. En conjunto, estos elementos permiten planificar y ejecutar actividades de aprendizaje adaptadas a las necesidades del entorno, manejar la presión emocional y fomentar la resiliencia ante las dificultades. Sin embargo, la interacción no está exenta de retos. La rutina puede derivar en monotonía, afectando la motivación y el desempeño. Asimismo, la retroalimentación se manifiesta como herramienta clave para fortalecer tanto la confianza como las competencias, mientras que el autocuidado, especialmente en términos de salud mental, resulta crucial para mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional.

En este contexto, la formación y la práctica continua son fundamentales para consolidar esta integración y potenciar una docencia efectiva. La vocación, la autoeficacia y las competencias no solo conforman un conjunto inseparable en la identidad docente, sino que también refleja su compromiso con el desarrollo académico y personal del alumnado. Este equilibrio permite enfrentar los retos cotidianos con pasión, confianza y habilidades sólidas, fomentando un impacto positivo y relevante en el entorno educativo.

Experiencia y formación profesional

La influencia del tiempo y la experiencia en la práctica docente, así como la formación pedagógica y las estrategias adaptativas, revelaron un proceso constante de cambio profesional y personal en los y las participantes. Este análisis destaca tres elementos esenciales que configuran y transforman la identidad docente: la experiencia acumulada a lo largo del tiempo, la formación pedagógica como herramienta de perfeccionamiento, y las estrategias desarrolladas para adaptarse a los desafíos del contexto educativo.

El tiempo actúa como un catalizador que permite al profesorado reflexionar sobre su rol. La experiencia acumulada genera mayor serenidad, confianza y habilidades para manejar grupos y situaciones complejas. Esto se traduce en un enfoque más reflexivo

y adaptativo, que permite al profesorado superar inseguridades iniciales, perfeccionar sus técnicas de enseñanza y adaptar sus métodos a las características individuales del alumnado. Asimismo, la experiencia fomenta la resiliencia frente a los desafíos, como las brechas generacionales y las diferencias culturales.

“Pues [...] me veo más cercana a los niños. [...] Sí, sí, sí, claro, porque a lo largo del tiempo, de ser inflexible, rígida, he visto las ventajas de ser comprensiva pero firme. Entonces eso me da mucha seguridad”, refirió una docente.

Las personas participantes refirieron desarrollar una mayor capacidad para establecer límites, mantener una actitud profesional y equilibrar las demandas laborales con las personales. El uso de herramientas tecnológicas ha transformado la forma de enseñar provocando actividades más eficaces y ajustadas a las necesidades del contexto.

La formación pedagógica se presenta como un componente indispensable para enriquecer la práctica docente. Proporciona las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para planificar e innovar. Los y las docentes reconocen que esta formación les ha permitido mejorar sus metodologías, implementar estrategias inclusivas y utilizar recursos tecnológicos de manera efectiva. Además, la formación pedagógica fomenta el pensamiento crítico, la actualización constante y el intercambio académico. Aunque algunos docentes destacan la falta de apoyo institucional, valoran la formación como un proceso personal de mejora continua que complementa la experiencia práctica. Un entrevistado señaló:

“Es muy importante prepararse, porque no puedes llegar y nada más poner lo que se te ocurra, es prepararse y saber qué vas a hacer, qué vas a aplicar, si es viable para para este sector que son los adolescentes. [...] [Lo anterior] me ha ayudado a saber [...] [si] lo pueden entender mis alumnos o simplemente adaptarlos también a su lenguaje”.

El contexto educativo exige al profesorado desarrollar estrategias que le permita adaptarse a las particularidades de sus entornos. Estas incluyen desde planificaciones detalladas y metodologías activas hasta la incorporación de tecnologías y recursos innovadores. Las personas participantes declararon recurrir a la empatía, la flexibilidad y la escucha activa para comprender las necesidades del estudiantado y ajustar sus enfoques pedagógicos. La organización, el autocuidado y la resiliencia son fundamentales para mantener la motivación y afrontar los desafíos. Finalmente, algunos/as docentes destacan el uso de estrategias específicas: la implementación de videotutoriales, la adaptación de materiales para estudiantes con discapacidades y la comunicación efectiva.

Discusión

Los resultados cuantitativos revelaron una correlación estadística y significativa entre la vocación docente y las creencias de autoeficacia. Este hallazgo coincide con distintas investigaciones que sugieren que una fuerte vocación docente está asociada con mayores niveles de autoeficacia, lo cual tiene un impacto positivo en la búsqueda

de soluciones a los retos propios de la docencia, volviéndola más adaptable al desempeño profesional (Lee et al., 2020; Santana Mejía y Gutiérrez Martes, 2023). Además, se observó que los y las docentes con altas creencias de autoeficacia tienden a implementar estrategias pedagógicas más efectivas y muestran una mayor capacidad para gestionar el aula, lo que converge también con estudios previos (Hernandez-Jáquez y Cenicerros-Cázares, 2018; Sağlam y Kavgaci, 2021).

Un hallazgo importante es el efecto mediador de las creencias de autoeficacia entre la vocación y las competencias docentes. Los resultados muestran que la vocación a la docencia no solo mejora las competencias docentes, sino que además lo hace indirectamente al aumentar la autoeficacia del profesorado en varios aspectos de su trabajo, con mayor énfasis en la atención a la singularidad de los y las estudiantes. Aunque estudios previos han explorado las relaciones entre autoeficacia y competencias docentes (Kuyini et al., 2020; Vega Rodríguez et al., 2023), pocos han examinado el papel mediador de la autoeficacia en la interacción entre vocación docente y competencias profesionales. Este estudio es, pues, pionero en explorar cómo la vocación docente interactúa con la autoeficacia para influir en las competencias docentes. Un punto novedoso es que la vocación puede ser un factor que potencie dichas actitudes, probablemente derivado de la participación en programas de formación profesional en aras de una mejora de la práctica docente (De la Torre, 2020).

Con respecto a la fase cualitativa, las entrevistas en profundidad proporcionaron una visión detallada de cómo las docentes y los docentes perciben su vocación, autoeficacia y competencias profesionales. En primer lugar, la vocación docente trasciende la transmisión de conocimientos. Integra habilidades personales y profesionales con un compromiso social, y es vista como una cualidad desarrollable que se modifica con la experiencia y se centra en el/la estudiante y en la adaptabilidad y competencias socioemocionales, tal como se menciona en algunos estudios (Carlo Atim, 2022; Fraile et al., 2020). Funciona, asimismo, como factor de resiliencia ante los desafíos, y es motor de innovación y motivación para la mejora continua, en concordancia con lo expuesto por Baron y Baron (2019). Aunque el profesorado enfrente tensiones sistémicas, también es capaz de resaltar su dimensión humana y promover un impacto en la formación profesional del estudiantado, encontrando satisfacción personal y profesional pese a retos constantes (Bybee, 2020).

Los hallazgos indican que las creencias de autoeficacia se reflejan en la capacidad del cuerpo docente para cumplir objetivos curriculares y adaptar su práctica a condiciones complejas. Esto coincide con estudios que resaltan la relación entre autoeficacia y desempeño en contextos inclusivos (Kuyini et al., 2020). El profesorado valora la formación continua como un medio para innovar y enfrentar desafíos, lo cual es consistente con las observaciones de Ismailos et al. (2022), quienes destacan el papel de la actualización profesional en la mejora de la autoeficacia, pues proporciona herramientas prácticas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del aula.

Desde la perspectiva de los y las participantes, las competencias profesionales abarcan habilidades técnicas, facultades socioemocionales, adaptación e innovación. El cuerpo docente destaca el dominio disciplinar, uso de las tecnologías y la actualización constante, como también lo refieren otros estudios (Sarceda-Gorgoso et al., 2020). A través de la formación continua, retroalimentación y autocuidado, fortalecen su des-

empeño, enfrentando retos con pasión, confianza y un impacto positivo en el entorno educativo. Estos resultados se encuentran también recogidos en Ramsey (2024).

La convergencia de los datos cuantitativos y cualitativos, a partir de la triangulación de la información, sugiere que la vocación y la autoeficacia docente no solo están relacionadas, sino que se potencian mutuamente para influir en el desarrollo de las competencias docentes. Este hallazgo es consistente con estudios que indican que la autoeficacia actúa como mediador en la relación entre la vocación y el desempeño docente, facilitando la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y eficaces, además de mostrar persistencia ante los desafíos (Deng et al., 2022; Vega Rodríguez et al., 2023).

Aunque este estudio aporta hallazgos relevantes, presenta limitaciones que deben ser consideradas. La muestra estuvo compuesta principalmente por docentes de nivel medio superior y superior, lo que limita potencialmente la generalización de los resultados a otros niveles educativos. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas. Futuros estudios podrían adoptar muestras más robustas y heterogéneas para explorar cómo evolucionan estas interacciones a lo largo del tiempo y en diferentes contextos educativos. Asimismo, sería pertinente investigar cómo factores contextuales, entre ellos el apoyo institucional y las políticas educativas influyen en la relación de las variables analizadas.

Entre las principales aplicaciones prácticas que pueden derivarse de los hallazgos del presente estudio, están el diseño de programas de capacitación enfocados en fortalecer la autoeficacia y vocación, con metodologías activas y reflexivas basadas en la mentoría o comunidades de aprendizaje. También, se puede fomentar la vocación en la selección del personal docente y promover la retroalimentación efectiva, la observación entre pares y talleres de desarrollo socioemocional.

Conclusiones

El presente estudio destaca la necesidad de adoptar un enfoque integral en el desarrollo profesional docente, que incorpore tanto habilidades técnicas como disposiciones psicológicas y creencias personales. La vinculación entre la vocación docente, las creencias de autoeficacia y las competencias docentes ofrece una perspectiva amplia que puede guiar políticas y prácticas para mejorar la educación, particularmente en contextos de desigualdad estructural, como es el caso de México. Esto refuerza la idea de que la calidad educativa no solo depende de recursos materiales, sino también de la resistencia y adaptación psicológica y profesional del profesorado.

Referencias

- Alanazi, M. S. (2021). Emotional intelligence and self-efficacy among the prime stakeholders in special education: a case of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(73-1), 104–122. <https://doi.org/10.51865/JESP.2021.1.10>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H Freeman and Company.
- Baron, P., y Baron, A. C. (2019). Ethically resilient teachers, what might that be? *Kybernetes*, 48(4), 696–714. <https://doi.org/10.1108/K-01-2018-0033>

- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., y Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- Bybee, E. R. (2020). Too Important to Fail: The Banking Concept of Education and Standardized Testing in an Urban Middle School. *Educational Studies*, 56(4), 418–433. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1757451>
- Cabrera-Hernández, F. (2020). Does Lengthening the School Day Increase School Value-Added? Evidence from a Mid-Income Country. *The Journal of Development Studies*, 56(2), 314–335. <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1563680>
- Carlo Atim, B. N. (2022). Parrhesia and the quasi-political role of educators: an arendtian-foucauldian reflection. *Philosophia: International Journal of Philosophy*, 23(2), 301–319. <https://doi.org/10.46992/pijp.23.2.a.4>
- Castro Aristizabal, G., Acosta-Ortega, F., y Moreno-Charris, A. V. (2024). Learning environments and school success in Latin America. *Lecturas de Economía*, (101), 7–46. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n101a353923>
- Covarrubias Apablaza, C. G., y Mendoza Lira, M. C. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97–108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>
- De la Torre, J. (2020). Crisis de la universidad. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, (20), 6–17. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2020.20.10177>
- Deng, J., Heydarnejad, T., Farhangi, F., y Farid Khafaga, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1019984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., y Duffy, R. D. (2012). Development and Validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263. <https://doi.org/10.1177/1069072711434410>
- Fraile, B. M., Durán Martínez, R., y Parra Nieto, G. (2020). The teaching profession in XXI st Century Spain described through teacher testimonies. *History of Education & Children's Literature*, 15(1), 737–751. <http://hdl.handle.net/10366/160641>
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID19. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177–188. <https://is.gd/Dod4mq>
- Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D., y Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical Knowledge. *Frontiers in Education*, 5, 559192. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.559192>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.

- Goddard, R., Hoy, W., y Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Hernandez-Jáquez, L. F., y Cenicerós-Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., y Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>
- Krüger, M. (2019). The development and validation of a self-report instrument to assess attitudes and self-efficacy of preservice teachers toward teaching linguistically and culturally diverse PE classes. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 23(1), 28-38. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2018.1483375>
- Kuyini, A. B., Desai, I. I., y Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Lee, H.-S., Lee, E. S., y Shin, Y.-J. (2020). The Role of Calling in a Social Cognitive Model of Well-Being. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/1069072719825777>
- Liu, Y., Yi, S., y Siwatu, K. O. (2023). Mediating roles of college teaching self-efficacy in job stress and job satisfaction among Chinese university teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073454>
- Morales, C. M., y Olarte, C. A. (2021). Una huella a través del tiempo: Trascendencia académica desde la práctica docente universitaria. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 133-160. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.698>
- Myrsky, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A.-M. K., R. Raekallio, M., Salminen, O., Vesalainen, M., y Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: a study of experienced university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 155-168. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887812>
- Ramsey, J. L. (2024). The art of blending: a systematic literature review of blended teaching competencies in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2437748>
- Sağlam, H., y Kavgaci, H. (2021). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkide Öz [The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence and Classroom Management Skills]. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (52), 389-416. <https://doi.org/10.9779/pauefd.775406>
- Santana Mejía, M. Y., y Gutiérrez Martes, A. A. (2023). Autoeficacia en docentes receptores del Programa Nacional de Inducción 2022-2023. Ideice.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., y Rego-Agraso, L. (2020). Pedagogical skills in the initial training of secondary education teachers. *Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>

- Silva-Laya, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñiga, L., y Fernández, T. (2020). Urban poverty and education. A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100280. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Swank, J. M., Houseknecht, A., y Liu, R. (2021). Development of the teaching competencies scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 483–493. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1778634>
- Torres-Hernández, E. F. (2022). Diseño y validación de un cuestionario de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 24(1), 104–115. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>
- Torres-Hernández, E. F. (2023a). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23148>
- Torres-Hernández, E. F. (2023b). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XX1*, 26(1), 327–346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Vega Rodríguez, Y., Vizcaíno Escobar, A. E. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *MendiveRevistadeEducación*, 21(3), e3193. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3193>
- Villegas, M. M., y González, F. E. (2014). Narración autobiográfica: medio para construir la vocación y reconfigurar la identidad docente. *Visión Sy*, 12(1), 4153. <https://www.researchgate.net/publication/310952403>

Fecha de recepción: 1 febrero, 2025

Fecha de revisión: 10 marzo, 2025

Fecha de aceptación: 8 abril, 2025

Apéndice

Guion de entrevista

1. ¿Podría contarme sobre su trayectoria como docente?
2. ¿Qué le motivó inicialmente a elegir la docencia como profesión?
3. ¿Qué significa para usted tener vocación docente en el contexto educativo mexicano?
4. ¿Considera que posee vocación docente?
- 4.1 ¿Cómo ha evolucionado su sentido de vocación a lo largo de su carrera?
5. ¿Cómo influye su vocación en su forma de abordar los desafíos educativos en su contexto específico?
6. ¿Qué significa para usted sentirse capaz como docente en el sistema educativo mexicano?
7. ¿En qué áreas o aspectos de su trabajo como docente se siente más confiado? ¿Y menos confiado?
8. ¿Cómo cree que sus creencias sobre su propia capacidad influyen en su práctica docente diaria?
9. ¿Cuáles considera que son las competencias más importantes para un docente en México?
10. ¿Cómo ha desarrollado estas competencias a lo largo de su carrera?
11. ¿Qué competencias cree que necesita desarrollar más para ser más efectivo en su contexto actual?
12. ¿Puede describir cómo interactúan la vocación, las creencias de autoeficacia y competencias docentes en su práctica diaria?
13. ¿Cómo cree que estos tres elementos le ayudan a enfrentar los desafíos cotidianos?
14. En cuanto a su experiencia en la profesión docente, ¿cómo ha influido el tiempo en su quehacer?
15. ¿Cómo considera que la formación pedagógica puede ayudarle a desempeñar su trabajo docente?
16. ¿Qué estrategias ha desarrollado para adaptarse a las particularidades del contexto educativo en el que trabaja?
17. ¿Hay algo más que le gustaría añadir sobre su experiencia como docente en relación con estos temas?