

6. ¿Cómo decidí que quiero ser profesor(a)? Las motivaciones de las y los aspirantes a la formación normalista



JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN*

SUSANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

SILVIA ALMARAZ NUÑEZ***

MARÍA GUADALUPE SANTOS REBOLLAR****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.431.06>

Resumen

El estudio de las motivaciones para ser profesor se encamina al análisis de la construcción de la identidad docente, pues es en la etapa de aspirantes donde se inicia la formación profesional. Este capítulo buscó identificar los motivos presentes en las respuestas de 83 aspirantes a la pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor? Esta investigación es cualitativa, de corte interpretativo y alcance descriptivo, aplicando un cuestionario a la totalidad de aspirantes del proceso de selección de 2020-2021 para ingresar a la LEPRIM en la BENEPJPL. Se obtuvo una respuesta de 88%. Se realizó un análisis de contenido cualitativo con categorías desprendidas de la Teoría Antropológica de la Acción Humana (Pérez-López, 1997), que clasifica la motivación en: extrínseca, intrínseca y trascendente. Se encontró que las motivaciones están combinadas, pues se identificaron 174 segmentos en 83 respuestas. Es decir, hay más de un motivo para querer ser docente.

* Doctora en Ciencias Educativas. Docente-investigadora de Benemérita Escuela Normal Estatal, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-6687>

** Doctora en Educación. Directora de la Benemérita Escuela Normal Estatal, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0535-9616>

*** Doctora en Desarrollo de Competencias Educativas. Docente-Investigadora de Benemérita Escuela Normal Estatal, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3097-1740>

**** Maestra en Pedagogía. Docente-Investigadora de la Benemérita Escuela Normal Estatal, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6393-6881>

Palabras clave: *motivación, docente de escuela primaria, elección profesional, escuela de profesores.*

Planteamiento del problema

Dentro de las sociedades, la profesión docente cumple un papel fundamental al ser un pilar en la formación de las nuevas generaciones. En consecuencia, quienes eligen ser docentes, tanto sus características como las condiciones de vida que los llevaron a dicha elección profesional, son igualmente importantes al considerar la etapa de aspirantes como el inicio de la conformación de la identidad docente. Por ello, es relevante poner atención a los procesos de ingreso para la selección de futuros docentes, de tal manera que, si se quieren mejorar los mismos, así como la formación inicial, se deberá partir del conocimiento de sus motivaciones.

Existen muchas creencias o mitos sobre por qué los jóvenes eligen la docencia, por ejemplo, por tradición familiar, por el salario y las vacaciones, por el modelo de antiguos profesores o por el gusto de trabajar con niñas, niños y adolescentes. Siendo todos motivos documentados en investigaciones a nivel nacional o internacional (Dundar, 2014; Gratacós, 2014; Watt y Richardson, 2012). Es así que el estudio de la motivación para ser docente ha sido un tema recurrente alrededor del mundo desde hace una década, debido a la reducción en la cantidad de personas interesadas en formarse para ser profesores (García-Poyato y Cordero, 2019), o bien, debido al aumento en la cantidad de docentes titulados que deciden no dedicarse a esta profesión y optan por abandonarla (Watt y Richardson, 2007).

En experiencias previas se han realizado estudios sobre los factores motivacionales presentes en la elección de las y los aspirantes hacia el ingreso a la escuela normal (García-Poyato, Cordero y Luna, 2017; García-Poyato, Cordero y Torres, 2018; García-Poyato, 2019; García-Poyato, Córdova y Martínez, 2023). Asimismo, este interés ha permitido caracterizar la elección de carrera como un fenómeno multidimensional en el que inciden diversos aspectos: psicológicos (expectativas, identidad, motivación, satisfacción) y sociológicos (asociados a características familiares o sociodemográficas),

además de la combinación de ambos, con una dimensión más holística del objeto de estudio (Marín et al., 2021).

Conocer las motivaciones que influyen en la elección de cursar alguna licenciatura en educación permite entender aquellos factores que les parecen atractivos a quienes aspiran ser docentes. Por lo tanto, “aporta valor conocer las percepciones que los futuros profesores tienen de la profesión, de cara a facilitar posibles campañas de comunicación que eviten estereotipos de la misma” (Gratacós y López-Jurado, 2016, p. 103).

Sin embargo, la motivación es un constructo intangible y cambiante, que se desagrega para su estudio en factores precisos, compuestos de variables observables (Watt y Richardson, 2012), por lo que se necesita estudiarla en diversos momentos de la carrera docente para identificar los posibles cambios y, con ello, mejorar los procesos educativos, los planes de estudio y la enseñanza en general, desde la perspectiva de dichas motivaciones. Lo anterior tiene la intención de lograr que la formación inicial docente sea atractiva para las nuevas generaciones, ya que las y los estudiantes no solo se están formando como estudiantes, como futuros docentes, sino también como sujetos.

Este estudio se enfoca hacia el análisis de las motivaciones para ser profesora o profesor de 83 aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL), quienes respondieron el Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC) (García-Poyato, 2019), en abril de 2020, en el inicio del periodo de confinamiento por la pandemia de Covid-19. En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo identificar los motivos presentes en las respuestas a la pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor?

Revisión de la literatura

El análisis de las motivaciones que llevaron a las y los aspirantes a encaminar su carrera profesional hacia la docencia, se realizó desde una perspectiva teórica híbrida —sociológica y psicológica— al considerar necesario

analizar la interacción entre aspectos externos al individuo y la identidad misma del sujeto (Wright, 2005), para definir cómo se elige ser docente (García-Poyato et al., 2018). Es así que a continuación, se presenta una breve revisión de los conceptos centrales del estudio: formación docente, elección de carrera y motivación.

Formación docente

La docencia es una profesión para la cual se requiere una formación específica de nivel superior. Se trata de un currículo donde se integran conocimientos, tanto pedagógicos como disciplinares, dentro de un esquema simultáneo con frecuentes momentos de práctica profesional que implica la inmersión en escuelas reales (Fortoul et al., 2013). En el trayecto de la vida docente, a esta fase se le conoce como formación inicial (OREALC-UNESCO, 2013), la cual en México, tradicionalmente, se realiza en las Escuelas Normales, reconocidas como instituciones específicas para la “formación del profesorado” (Marcelo, 1995, p. 182).

Respecto a los contenidos, de acuerdo con Hernández y Valencia (2021), la formación inicial de docentes comprende el estudio del lenguaje, temas interculturales y la comunicación. Mientras que en cuanto al desarrollo de habilidades se refiere, puntualizan aquellas relacionadas con la tecnología, además de valores como la autonomía y la creatividad (Hernández y Valencia, 2021).

Además de la formación inicial, para comprender el trayecto docente es necesario incluir la etapa del desarrollo profesional o formación continua, y la carrera docente (OREAL-UNESCO, 2013). Sin embargo, en pocas ocasiones se considera la etapa de aspirante (Elacqua et al., 2018), en la cual el egresado de bachillerato toma la decisión de transitar por el proceso de selección para ingresar a la educación superior y cursar la formación inicial como futuro docente.

Elección de carrera

La decisión tomada por un individuo sobre la ocupación que llevará a cabo en su vida adulta se reconoce con el término elección profesional o elección de carrera (Fuentes, 2010). Generalmente tiene lugar en la etapa final del bachillerato, justo en la transición entre la adolescencia y la juventud, con los cambios emocionales que naturalmente suceden previo a la consolidación de la personalidad individual.

A pesar de su relevancia en la vida de las personas, las instituciones de educación superior no han considerado la elección profesional como una parte fundamental de la trayectoria escolar de los jóvenes que ingresan a sus aulas. Lo anterior provoca que la mayoría de los aspirantes no cuenten con el acompañamiento necesario para tomar la mejor decisión, lo que conlleva falta de información o contar con información inconsistente. En el caso de las escuelas normales en México, no se dispone de un programa oficial u obligatorio de orientación profesional para las y los aspirantes que participan en el proceso de selección anualmente.

La elección profesional es un proceso multidimensional en el que convergen influencias de carácter tanto psicológico como social, económico, cultural, pedagógico y familiar, por lo que cada persona experimenta la elección de su carrera de forma distinta. Algunas personas viven un proceso largo en el que analizan las distintas posibles alternativas profesionales, mientras que para otras es una decisión que toman a la ligera: de manera superflua o poco informada, sin analizarla y reflexionarla a fondo, lo cual se ha relacionado con que el alumnado deserte en los primeros años de la carrera por su desmotivación o desapego formativo al encontrar una realidad que no esperaban (Antonio y Díaz Barriga, 2021, p. 6).

Las decisiones con información insuficiente influyen en la persistencia, la permanencia y el compromiso con la carrera profesional, al impactar en los estudiantes de manera individual y en la sociedad en general. Los componentes motivacionales, principalmente los intrínsecos, son un factor fundamental asociado con la satisfacción personal en la formación docente.

Motivación

La motivación consiste en la razón específica por la cual la gente decide hacer algo (Han y Yin, 2016), lo anterior incide en las elecciones que las personas realizan sobre su futuro (Arribas et al., 2021). En este caso, se entiende por motivación a lo que lleva a la persona a decidir una profesión en específico.

Dentro de los modelos teóricos que analizan la motivación que sustenta la elección de la profesión docente, se encuentra la Teoría Antropológica de la Acción Humana (Pérez-López, 1997), que apuesta por la integración de los enfoques psicológico y sociológico en una propuesta de orden antropológico. Esta teoría clasifica la motivación en tres tipos: extrínseca, intrínseca y trascendente.

En primer término, la motivación extrínseca se concibe como la respuesta que se da a una fuerza exterior que empuja al individuo a realizar una acción determinada, ya sea por recompensa o castigo (Pérez-López, 1997). Es decir, corresponde con “aquellos incentivos contextuales que mueven a las personas a tomar la decisión de estudiar una carrera del área educativa” (Arribas et al., 2021, p. 296). En cuanto a la motivación intrínseca, es un concepto que radica en la satisfacción que la persona encuentra con la mera realización de una acción (Pérez-López, 1997). Por lo tanto, se relaciona con “las predisposiciones psicológicas, afectivas e identitarias de las personas ante la elección de carreras ligadas a la educación” (Arribas et al., 2021, p. 296). Finalmente, el tipo de motivación que hace novedosa la Teoría Antropológica de la Acción Humana es la motivación trascendente, la cual sostiene que el impulso de las acciones de los individuos consiste en las consecuencias que tendrán para las otras personas (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Al ser una variable no observable, la motivación se estudia como un constructo hipotético, que se infiere a partir de distintas manifestaciones (Batista et al., 2010). Para ello, en este estudio se sigue el modelo conceptual de los factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional (García-Poyato, 2019), en el cual se distribuyen los factores motivacionales (ver tabla 1).

Tabla 1. *Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional (García-Poyato, 2019)*

<i>Tipos de motivación</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Factores motivacionales</i>
Motivación extrínseca	Valor de utilidad personal	Vacaciones y horario
		Salario y seguridad laboral
	Reconocimiento social	Estatus social
		Influencias de otros
	Influencias sociales	Experiencias previas de aprendizaje Experiencias previas de enseñanza
Motivación intrínseca	Capacidades para la docencia	Habilidad y personalidad docente
	Valor intrínseco	Valor intrínseco de la carrera
Motivación trascendente	Valor social	Contribución social

Metodología

El presente reporte de investigación es parte de un proyecto mayor acerca del análisis de las motivaciones para ser docente presentes en aspirantes a ingresar a la escuela normal, para lo cual se aplicó el CFAMDOC, que se compone de tres grandes secciones: (1) reactivos sobre las características familiares, académicas y sociales de las y los aspirantes, (2) escala de factores motivacionales, y (3) narrativa del proceso de elección profesional. Las dos primeras secciones corresponden a un cuestionario de encuesta con respuestas múltiples (escala likert y escala de diferencial semántico de 10 puntos) y la tercera es una pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor?

Este capítulo se basa en el análisis de las respuestas a dicha pregunta abierta, en la cual se solicitó una respuesta de tipo narrativo sobre el proceso que vivieron las y los aspirantes para elegir la docencia como carrera profesional, lo que refleja su contexto personal. En este sentido, se llevó a cabo un estudio cualitativo de corte interpretativo y alcance descriptivo.

La investigación tuvo por escenario la única escuela normal de sostenimiento público en Ensenada, Baja California. La BENEPJPL se fundó en 1960 y actualmente ofrece dos programas de licenciatura (LEPRIM y Licenciatura en Educación Preescolar [LEPRE]) y un posgrado (maestría en Gestión Escolar); ambos programas de licenciatura cuentan con acreditación vigente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La aplicación del CFAMDOC se realizó de forma censal a las y los aspirantes que solicitaron participar en el proceso de selección de 2020 para ingresar a la LEPRIM en la BENEPJPL en el ciclo escolar 2020-2021. Se obtuvo una respuesta de 88% del total de aspirantes, de los cuales la mayoría reportó ser de género femenino (82%), con 20 años de edad en promedio y 90% solteros. Cabe señalar que 73% de las y los participantes tuvo un resultado favorable al término del proceso de selección, al ser admitido a la LEPRIM. Una vez que cada aspirante se registró en el proceso de selección, se le envió vía correo electrónico un enlace a un formulario de Google junto con un breve instructivo donde se explicaba el objetivo del estudio, el uso confidencial y académico de los datos solicitados, así como la estructura del CFAMDOC. En este sentido, se resguarda la identidad, por lo que los fragmentos textuales que se presentan obtenidos de sus respuestas, están etiquetados únicamente con números de identificación, evitando el uso de nombres o algún otro dato que vulnere la confidencialidad acordada.

El procedimiento de análisis de contenido cualitativo utilizado consistió en la técnica de categorización y codificación deductiva (Mayring, 2000).

Tabla 2. *Esquema de análisis de contenido cualitativo*

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>	<i>Código</i>
Influencias sociales	Se refieren a relaciones sociales y experiencias académicas previas que impactan la elección profesional (Watt y Richardson, 2012).	<i>Experiencias previas de enseñanza (EPE)</i> <i>Experiencias previas como estudiante (EPE)</i> <i>Influencia de antiguos profesores (IAP)</i> <i>Influencia de familiares profesores (IFP)</i> <i>Influencia de familiares (IF)</i> <i>Influencias de otros (IDO)</i>
Capacidades para la docencia	Se refieren a la opinión del individuo sobre sus habilidades, conocimientos y actitudes actuales en relación a una actividad determinada, en este caso, la docencia (Watt y Richardson, 2012).	<i>Habilidad para enseñar (HE)</i> <i>Rasgos de personalidad docente (RPD)</i>
Valor intrínseco	Se refiere a los aspectos específicos de la profesión con el interés de ejercer la docencia sin un beneficio externo (Kyriacou y Coulthard, 2000).	<i>Valor intrínseco de la carrera (VIC)</i> <i>Trabajar con niños (TN)</i>
Valor social	Se refiere a las condiciones de la profesión docente que se relacionan con la visión de la docencia como un trabajo importante y de valía social (Tang et al., 2014).	<i>Hacer una contribución social (HCS)</i> <i>Influir en el futuro de los niños (IFN)</i>
Condiciones laborales	Se refieren a las características del trabajo como docente, entendidas como prestaciones laborales que se presentan generalmente en el servicio público.	<i>Salario y seguridad laboral (SSL)</i> <i>Vacaciones y horario (VH)</i>

El esquema de análisis se construyó a partir de la revisión de la literatura y con base en el marco conceptual del CFAMDOC, conformándose con cinco categorías y 14 códigos (ver tabla 2).

Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados del análisis realizado, con base en la identificación de las categorías deductivas definidas, las cuales se organizaron de acuerdo con la cantidad de segmentos del texto en los que fueron identificadas. Es decir, los siguientes subtítulos representan los motivos que fueron mencionados por las y los participantes, de más ocasiones a menos ocasiones.

Influencias sociales

La categoría que aglutinó una mayor cantidad de segmentos fue “Influencias sociales” (73 segmentos). Desde la teoría, en su interior se integran varios códigos o motivos específicos, de los cuales, seis se identificaron en las respuestas de quienes participaron en el estudio. En 24 ocasiones las y los aspirantes hicieron referencia a la influencia de antiguos profesores como un motivo para ingresar a la docencia. Específicamente, este código se refiere al impacto que tiene en la elección profesional el contacto con las personas que en algún momento fueron profesores del aspirante, a quienes califica como un ejemplo a seguir. Reconocen la influencia, ya sea porque los docentes expresaron algún comentario de aliento, reconocían alguna capacidad para la profesión, o bien, simplemente por convertirse en un modelo a seguir: mis profesores entregaban el alma y todo su conocimiento, y, aún lo siguen haciendo y eso, para mí, vale demasiado, pues de ahí nace mi amor a la enseñanza, por los profesores que he tenido y que para mí, son todo un ejemplo a seguir (#ID29).

De igual manera, cuando se percibía que los antiguos docentes desempeñaban su labor con gusto, pues, como refirió una de las aspirantes: “ver cómo mis maestros amaban su profesión me hizo estar segura que quiero

ser maestra” (#ID79). Experiencia contraria, un aspirante mencionó como motivo que tuvo malos profesores, al reconocer el impacto grave y negativo que un docente que no desempeña correctamente su labor puede tener en las y los niños o jóvenes que son sus estudiantes.

En segundo lugar se ubicaron 18 segmentos relacionados con las experiencias previas de enseñanza, las cuales se refieren a las situaciones que las y los aspirantes a profesor han vivido y que marcan su filiación a la docencia al ejecutar en algún momento ese rol (Pariahuache, 2015). Estas experiencias han tenido lugar en distintos escenarios. Desde el contexto familiar, cinco compartieron estar a cargo de hermanos menores durante su crecimiento y darles apoyo con tareas o asesorías. De igual manera, con vecinos o auxiliando en comedores infantiles de la comunidad, apoyando a compañeros de clase a petición de sus docentes o también al realizar prácticas de servicio social durante el bachillerato en alguna escuela de educación básica.

Destacó otro grupo de cinco aspirantes que han tenido estas experiencias previas de enseñanza pero desde el ámbito laboral, como maestra sombra, dando clases particulares, como expositor de conferencias y como instructora en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): “terminando la prepa hice servicio en CONAFE. Fui instructora comunitaria y capacitadora en esa hermosa institución. Aún sigo apoyando” (#ID10).

El tercer motivo identificado es la influencia de familiares profesores (15 segmentos), que atiende a la influencia que ejerce la familia en la decisión profesional, cuando algún o algunos miembros de ella pertenecen al magisterio (Pariahuache, 2015). El parentesco que se mencionó en más ocasiones es tía o tío, seguido por mamá, abuelo, hermana, prima y papá, quienes han sido una influencia en la elección profesional del aspirante: “en mi familia hay varios profesores que me orientan a que me guste más esta profesión” (#ID39). En aquellos casos donde los familiares profesores no son los padres, este resultado coincide con los estudios referidos por Arribas y colaboradores (2021), al sostener que una característica de los colectivos que eligen la profesión docente radica en ser la primera generación de estudiantes universitarios en su familia.

Con una frecuencia mucho menor, se identificaron los últimos tres motivos ubicados en la categoría influencias sociales: influencias de otros (7 seg-

mentos) y de familiares que no son docentes (2 segmentos), y experiencias previas como estudiante (4 segmentos). Las opiniones de personas cercanas a la o al aspirante pueden influir en la personalidad y, por lo tanto, es un elemento influyente en la elección de la carrera (Tomsik, 2016). Éste fue el caso de algunas o algunos de los participantes, quienes recibieron comentarios positivos de las personas a su alrededor sobre la experiencia de ser docente, o bien, les recalcaron algunas cualidades que observaban en ellos, las cuales calificaron como óptimas para la docencia.

Respecto a las experiencias previas como estudiante, destacó la respuesta de uno de los aspirantes quien compartió: “alguna vez fui etiquetado como alguien problemático, por lo que no me gustaría que otro niño pasara por lo mismo” (#ID71). Lo anterior, como uno de los motivos que lo llevaron a elegir ser profesor.

Valor intrínseco

La categoría “Valor intrínseco”, fue la que se identificó en segundo lugar con una frecuencia de 46 segmentos. En su interior se ubican dos códigos: valor intrínseco de la carrera y trabajar con niñas y niños, los cuales aparecieron en una frecuencia idéntica. El valor intrínseco de la carrera se refiere a las características propias de la carrera docente, como la satisfacción por aprender y el interés por la tarea educativa cotidiana del profesor (Cano, 2007). En este sentido, las y los participantes expusieron el gusto por la docencia al considerarla un espacio de crecimiento permanente, en donde se va a enseñar lo que se aprende, ya que: “por eso me decidí por esta carrera porque quiero adquirir conocimientos constantemente y a la vez aprender a enseñar” (#ID80). “Lo decidí porque considero que ser profesor es una de las profesiones más increíbles que existen” (#ID25).

Trabajar con niños se convierte en un motivo para ser docente debido a las condiciones laborales que posibilitan dicha interacción con infantes en las actividades cotidianas (Pariahuache, 2015), donde los sujetos presentan sus deseos personales y desarrollan estrategias de formación que concuerdan con éstos. Este motivo se identificó en 23 ocasiones dentro de las respuestas de los 83 participantes. Lo anterior coincide con lo estipu-

lado por Arribas et al. (2021), al encontrar el deseo y la predisposición por trabajar con la infancia como parte de la motivación intrínseca que lleva a la docencia.

Capacidades para la docencia

La tercera categoría, “Capacidades para la docencia”, se presentó en 29 segmentos de las respuestas. En el código “Habilidades para la docencia”, se ubicaron los 10 fragmentos referidos a las destrezas percibidas por el propio individuo como eficaces con relación a la función docente (Randall y Burley, 2015). Entre ellas, habilidades para la exposición y la expresión oral, para explicar, así como para organizar y planificar actividades escolares.

El código “Rasgos de personalidad docente” (19 segmentos), aglutina las respuestas de las y los participantes relacionadas con aquellas características de personalidad que consideran propicias para ejercer la docencia, además de identificarlas en ellos mismos (Roloff et al., 2015). Se identificaron la paciencia, el compromiso y la ética como los valores que deben estar presentes en la profesión docente. De tal manera que, se entiende que la o el aspirante a futuro docente es un sujeto con emociones, activo, que persigue fines concretos a partir de diversas estrategias, así como de la reflexión crítica acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Valor social

En cuarto lugar se ubicó la categoría “Valor social” (24 segmentos), específicamente los motivos: hacer una contribución social e influir en el futuro de los niños, se presentaron en 12 segmentos cada uno. El código, “Hacer una contribución social”, se refiere a las acciones docentes orientadas a facilitar el avance educativo, pero no solamente de las y los niños en el aula, sino trascender para mejorar a la sociedad (Cordero et al., 2017). En ese sentido, las respuestas se orientan a la ayuda a otras y otros. Una de las participantes expresó la siguiente opinión:

Considero que un profesor es un líder social, alguien que tiene la capacidad para generar grandes cambios, y si se inicia con los individuos más pequeños de la sociedad: los niños, y en ellos se comparte lo esencial, lo imprescindible para lograr algo importante, de ser diferentes, de ser mejores, al transcurso del tiempo dicho trabajo se verá reflejado en las acciones de los niños, y es ahí cuando te das cuenta de lo valioso que es ser un docente. Decidí ser docente para ser una forjadora de cambio, un ejemplo a seguir, a ser una líder social. (#ID5)

Además, se identificaron respuestas orientadas a la aportación que es posible hacer en las nuevas generaciones a partir de la docencia, se ubicaron en el código influir en el futuro de los niños. Se destacó: “quiero ser una profesora de esas que marcan tu vida, quiero ayudar a mis alumnos a crecer, e inculcar valores y respeto en mi aula, evitar la discriminación y que sea un ambiente sano para cada uno de mis niños” (#ID72).

Estos resultados corresponden con la motivación trascendente o también definida como altruista, pues se alinean al interés de generar una contribución social (Arribas et al., 2021). En este concepto también se equipara con la vocación docente, donde la persona tiene la inclinación, amor o predisposición hacia la enseñanza como carrera profesional (Tintaya, 2016), al ser una expresión de la motivación de tipo trascendente (García-Poyato, 2019).

Condiciones laborales

Finalmente, la categoría de “Condiciones laborales” se identificó únicamente en cinco segmentos. De acuerdo con Arribas y colaboradores (2021), este tipo de motivos se presentan en mayor medida en los países donde la profesión docente se gestiona por el Estado, alejada de la oferta y demanda del mercado laboral de oferta privada.

Por un lado, el código “Salario y seguridad laboral”, se refiere a la remuneración económica que recibe el docente por el trabajo profesional que realiza, junto con las condiciones de trabajo que permiten tener continuidad laboral en la profesión docente (Morduchowicz, 2009; Pariahuache, 2015).

Ante lo que se encontró la estabilidad y las prestaciones laborales como motivos para ingresar a la carrera docente.

Por otro lado, “Vacaciones y horario”, se refiere a los periodos de descanso pagados y a la carga horaria correspondientes al trabajo docente. Los primeros regularmente son mayores en comparación a otras profesiones, mientras que el horario formal es más reducido (Morduchowicz, 2009). Al respecto, dos aspirantes refirieron en sus motivos para querer ser profesores tener más tiempo libre para su familia.

En síntesis, de acuerdo con las frecuencias en que se identificaron los motivos dentro de las respuestas de los participantes, el orden en que se presentan los tres tipos de motivación hacia la docencia son: (1) Motivación intrínseca (93 menciones), (2) Motivación extrínseca (57 menciones), y (3) Motivación trascendente (24 menciones).

Conclusiones

El estudio de las motivaciones para ser profesor se encamina al análisis de la construcción de la identidad docente, pues es ahí, en la etapa de aspirantes, donde se inicia la formación profesional. Las motivaciones de las y los participantes de este estudio se encuentran combinadas, pues se identificaron 174 segmentos en 83 respuestas. Por lo tanto, varios de los participantes tenían más de un motivo para querer ser docente, lo cual se califica de forma positiva. Al respecto, Dundar (2014) reconoce la necesidad de tener muchas razones para ingresar a la docencia, ya que si se encuentran motivados por un factor exclusivo y éste no se cumple, entonces podrían sentirse decepcionados de su elección profesional.

Los resultados de esta investigación ponen en relieve, con una amplia ventaja, a los motivos de tipo intrínseco, como aquellos que llevan a las nuevas generaciones a interesarse por la docencia. Esto coincide con lo encontrado por Marín y colaboradores (2021), quienes sostienen que dicho resultado es independiente del sexo de los participantes o de la especialidad de docencia a la que quieran dedicarse.

En segundo término se presentaron los motivos de orden extrínseco, específicamente la influencia de antiguos profesores y de la familia perte-

neciente al magisterio. Esta tendencia ha sido muy frecuente en investigaciones realizadas en México, también en contextos normalistas, donde se encontró que 60% de los participantes señaló tener un vínculo con docentes quienes les recomendaron la profesión (Mungarro y Zayas, 2009).

En el último sitio se ubicó a la motivación trascendente, ilustrada por los motivos de contribución social e influir en el futuro de los niños. Este resultado es contrario al identificado por García-Poyato y colaboradores (2023), quienes analizaron las respuestas de este mismo grupo de aspirantes a la escala de factores motivacionales del CFAMDOC, en donde los tipos de motivación se presentaron en el siguiente orden: trascendente, intrínseca y extrínseca, de acuerdo con los promedios en los puntajes obtenidos en los reactivos correspondientes a cada factor motivacional.

Por lo tanto, es posible inferir que las y los aspirantes de esta investigación no eran totalmente conscientes de aquellos elementos presentes en su decisión profesional, pues al momento de narrar el proceso vivido para decidir ser profesor, los motivos trascendentes fueron mencionados en menos ocasiones, ubicándolos en cuarto lugar al contabilizar los factores motivacionales por separado y en último lugar al aglutinarlos por tipo de motivación. Mientras que al responder una escala numérica, los valoraron con puntajes muy elevados, lo que ubicó a la motivación trascendente en primer lugar para explicar su elección de carrera.

A pesar de dicha contradicción, las motivaciones identificadas en la generación de aspirantes 2020-2021 se consideran acordes con la identidad docente, pues ambos tipos de motivación, intrínseca y trascendente, se consideran óptimas para el desarrollo de la identidad docente. Lo anterior, al considerar que la actitud de servicio al otro y el gusto por las actividades que conlleva la profesión docente en sí misma, son ideales para potencializar la experiencia como estudiante durante la formación inicial y como docente, ya cuando se ingresa al servicio.

Además, cabe señalar como aspecto importante la vigencia de las motivaciones identificadas en la etapa de aspirantes (Alarcón et al., 2017), las cuales pueden confirmarse, modificarse o desaparecer con las experiencias que se viven ya como estudiante normalista. En consecuencia, un área de oportunidad para las escuelas normales mexicanas es no perder de vista el

estudio de la motivación, tanto en la etapa de aspirantes como durante los cuatro años de formación inicial.

En específico, los resultados de este estudio aportan información valiosa para la toma de decisiones institucionales. Por ejemplo, para facilitar el diseño e implementación del Programa Institucional de Tutoría, con la intención de dar un seguimiento tutorial puntual a los motivos que trajeron a los estudiantes a las aulas normalistas, sus expectativas y cómo se han cumplido o no durante su trayectoria estudiantil. Así, al conocer las motivaciones de los estudiantes, la institución formadora de docentes estará en posibilidades de implementar acciones pertinentes para su fortalecimiento, o bien, para orientar a las y los estudiantes para que confirmen si tomaron la decisión correcta al elegir ser docentes.

En cualquier sentido, es pertinente afirmar que, si no se toman en cuenta las motivaciones de los estudiantes, por más que en la escuela normal se lleven a cabo acciones y se implementen por mandato institucional, éstas no tendrán efecto por sí mismas. Para lograr su implementación exitosa, las actividades deberán cumplir con aquellos aspectos propios del sujeto involucrado en su formación profesional, como sus características y motivaciones personales.

En síntesis, la elección de la carrera docente en México hasta ahora ha sido un asunto poco estudiado. Lo anterior puede deberse a la asociación tradicional que se hace entre la noción de vocación predeterminada y permanente con la docencia (Mungarro y Zayas, 2009). Por lo tanto, se considera relevante continuar con esta línea de investigación. Por un lado, con la aplicación del CFAMDOC en las siguientes generaciones de aspirantes y, por otro lado, con la ejecución de un estudio longitudinal que permita identificar si la motivación intrínseca permaneció durante la formación inicial y qué papel tuvo la dinámica institucional de la escuela normal en la evolución propia de la motivación para ser docente.

Referencias

- Alarcón, E., López, R., y Piña, J. (2017). *Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación

- Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1064.pdf>
- Antonio, A., y Díaz-Barriga, F. (2021). Motivación a pensar críticamente sobre la elección de carrera. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(16), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2921/2925>
- Arribas, M., Gajardo, K., Reyes, A., y Vargas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 285-306. <https://doi.org/10.47553/ri-fop.v97i36.3.93048>
- Batista, A., Gálvez, M., y Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252010000200017&script=sci_abstract&tlng=es
- Cano, M. (2007). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-9. <https://remo.ws/revistas/remo-13.pdf>
- Cordero, G., Priede, A., García-Poyato, J., y Canett, Z. (2017). *Caracterización de las motivaciones para ingresar a la Escuela Normal. Resultados del estudio exploratorio en Baja California*. II DE RT 17-02. Universidad Autónoma de Baja California.
- Dundar, S. (2014). Reasons for Choosing the Teaching Profession and Beliefs About Teaching: A Study with Elementary School Teacher Candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445-460. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045352>
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vargas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano del Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo>
- Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F., y Reyes, E. (2013): Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.). *Procesos de formación*. Vol. I. (153-2049. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Fuentes, T. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 237-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012>
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Luna, E. (2018). *¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Aguascalientes, Aguascalientes, México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P357.pdf>
- García-Poyato, J. (2019). *Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California]. <https://drive.google.com/file/d/1G-BA88Wcd5t-qm4dkS9V729oVB-jlfoL9/view#>
- García-Poyato, J., y Cordero, G. (2019). La profesión docente en crisis: disminución de la matrícula normalista en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(3), 1-30. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4625/2298>

- García-Poyato, J., Córdova, P., y Martínez, S. (2023). *Motivaciones para ingresar a la Escuela Normal durante la pandemia por COVID-19* [Ponencia]. VI Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Xalapa, Veracruz, México. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el Siglo XXI. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 51-72. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/727>
- Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/461>
- Gratacós, G., y López-Jurado Puig, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Han, J., y Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hernández, E., y Valencia, O. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: Un estudio de caso. *Diálogos sobre educación*, 12(22), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.816>
- Kyriacou, C., y Coulthard, M. (2000). Undergraduates's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. https://www.researchgate.net/publication/248203557_Undergraduates'_Views_of_Teaching_as_a_Career_Choice
- López-Jurado, M., y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2027>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Marín, D., García, E., y Gabarda, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324. <https://doi.org/10.6018/educatio.40858>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 1(2). https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis
- Morduchowicz, A. (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar*. Documento Núm. 45. PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/45-La-oferta-la-demanda-y-el-salario-docente-Modelo-para-armar-2009-Noviembre.pdf>
- Mungarro, G., y Zayas, F. (2009). *Elección de carrera docente* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf

- Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC-UNESCO] (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Pariahuaque, M. (2015). *Identificación de Factores motivacionales influyentes en la elección de la carrera docente de educación en los y las estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura* [Tesis de maestría]. Universidad de Piura, Perú. <https://pirhua.udpe.edu.pe/handle/11042/2246>
- Pérez-López, J. (1997). *Liderazgo*. Folio.
- Randall, S., y Burley, H. (2015). Self-efficacy As Predictor of Commitment to The Teaching Profession: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/272946296_Self-efficacy_as_a_predictor_of_commitment_to_the_teaching_profession_A_meta-analysis
- Roloff, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., y Trautwein, U. (2015). Who Becomes a Teacher? Challenging the 'Negative Selection' Hypothesis. *Learning and Instruction*, (36), 46-56. https://www.researchgate.net/publication/269723971_Who_becomes_a_teacher_Challenging_the_negative_selection_hypothesis
- Tang, S., Cheng, M., y Cheng, A. (2014). Shifts in Teaching Motivation and Sense of Self-as-Teacher in initial Teacher Education. *Educational Review*, 66(4), 456-481. https://www.researchgate.net/publication/265857670_Shifts_in_teaching_motivation_and_sense_of_self-as-teacher_in_initial_teacher_education
- Tintaya, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Reflexiones en Psicología*, 15, 45-58. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100004
- Tomsik, R. (2016). Choosing Teaching As a Career: Importance of The Type of Motivation in Career Choices. *TEM Journal. Technology Education Management Informatics*, 5(3), 396-400. https://www.temjournal.com/content/53/TemJournalAugust2016_396_400.html
- Watt, H., y Richardson, P. (2012). An introduction to teaching Motivations in Different Countries: Comparisons Using The FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Wright, S. (2005). Young People's Decision-Making Un 14-19 Education and Training: A Review of The Literature. *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training*. University of Oxford. <https://www.nuffieldfoundation.org/project/nuffield-review-of-14-19-education-and-training>

