



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**Características y factores motivacionales
presentes en la elección profesional: el caso de las
Escuelas Normales en Baja California**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Jihan Ruth García Poyato Falcón

Ensenada B. C. México, Noviembre de 2019





Ensenada, B.C., a 19 de septiembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Jihan Ruth García Poyato Falcón**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 23 de septiembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Jihan Ruth García Poyato Falcón**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C., a 23 de septiembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

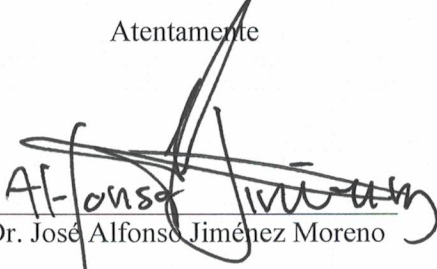
Coordinación del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Jihan Ruth García Poyato Falcón**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dr. José Alfonso Jiménez Moreno



Ensenada, B.C., a 8 de octubre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Jihan Ruth García Poyato Falcón**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga



Ensenada, B.C., a 23 de septiembre de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Jihan Ruth García Poyato Falcón**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Rosa María Torres Hernández



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Características y factores motivacionales presentes
en la elección profesional: el caso de las Escuelas
Normales en Baja California”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Jihan Ruth García Poyato Falcón

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Sinodal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal

Dra. Rosa María Torres Hernández
Sinodal

***A mis padres, Abel G. Poyato y Amelia Falcón,
el mejor ejemplo de vocación y profesionalismo con el que pude crecer***

Agradecimientos

A Dios por permitirme cumplir la meta que mis padres me ayudaron a fijar desde mi infancia y por darme la fortaleza para continuar a pesar de las dificultades.

A mi padre que desde el cielo me acompaña todo el tiempo, por dejarme la mejor herencia en las sonrisas de todas las personas a las que ayudó en su vida. Te cumplí papá, ¡hasta el doctorado!

A mi madre por enseñarme a no desistir, a ser fuerte y siempre dar lo mejor de mí en cualquier tarea que me proponga. Gracias por tu apoyo incondicional, tqm.

A Roberto por acompañarme en esta aventura y siempre buscar la manera de ayudarme, por enseñarme que todo tiene solución. Gracias por todo y por tanto, te amo.

Mamá, Roberto, ¡este logro es nuestro!

A mi familia y amigos por su paciencia, por entender mis ausencias y estar al pendiente de mí. En especial a mi hermano Abel, quien desde lejos ha demostrado estar cerca cuando se necesita. Y a mis hermanas elegidas, Alejandra y Ariana, gracias por estar conmigo.

A mi directora de tesis, Dra. Graciela Cordero Arroyo, por su apoyo incondicional y la confianza depositada en mí para llevar a cabo este proyecto, en el cual nunca me sentí sola. Gracias por ayudarme a crecer, por su paciencia, por su ejemplo de prudencia, humildad y calidad humana. No son suficientes todas las palabras del mundo para agradecerle todo lo que ha hecho por mí. La quiero y la extrañaré mucho.

A los integrantes de mi comité de tesis: Dra. Edna Luna, Dra. Rosa María Torres y Dr. José Alfonso Jiménez, por el tiempo dedicado a la lectura del documento, sus siempre atinadas sugerencias y, sobre todo, su actitud abierta hacia mis dudas. Un agradecimiento especial a la Dra. Alejandra Priede quien estuvo junto a mí durante todo el proceso de investigación, brindándome su apoyo y confianza. Gracias por creer en mí, siempre tendrás un lugar muy especial en mi corazón. Al Dr. Horacio Pedroza, por la revisión realizada al trabajo de tesis, sus pertinentes sugerencias y la disposición mostrada siempre al ayudarme a mejorarlo.

A todos los investigadores que me impartieron clases durante mi formación doctoral. De todos aprendí, muchas gracias por sus aportaciones a este trabajo de investigación y a mi preparación profesional.

Al Dr. Luis Lizasoain y al Dr. Luis Ángel Contreras por su asesoría externa, gracias por dedicar su tiempo y esfuerzo para aclarar mis dudas durante la construcción de este trabajo.

Al personal académico y administrativo del IIDE por siempre responder mis saludos con sonrisas que reconfortaban en los momentos de mayor cansancio y por su ayuda en todos los momentos en que la solicité.

A mis compañeros de clase por los cafés compartidos, el apoyo mutuo y las pláticas interminables queriendo solucionar el mundo. En especial a mis compañeras de Seminario de Tesis por sus valiosas aportaciones para la corrección de mi documento.

A mis compañeras de la generación 2016-2018 de la Maestría en Ciencias Educativas por su amistad y solidaridad, fue un gusto compartir con ustedes en el instituto. En especial a mi amiga Erika Álvarez por

estar siempre presente a pesar de la distancia; y a mis hermanas académicas Mónica Gárate y Ariana Fragoza, por las risas y lágrimas compartidas, por su confianza al permitirme ser parte de sus vidas. Las quiero mucho.

Al cuerpo directivo de mi centro de trabajo por las facilidades otorgadas durante más de tres años de ausencia. Un agradecimiento especial a mis compañeros y amigos docentes, administrativos y de apoyo por mostrar siempre interés en el avance de mi investigación.

Al Mtro. José Manuel García Hernández por su ejemplo, apoyo e interés en mi formación profesional. Es un honor para mí contar con su amistad, que sé, es incondicional.

A las autoridades educativas de la Dirección Estatal de Educación Superior para Profesionales de la Educación en Baja California, a los directores y a responsables del proceso de ingreso de las Escuelas Normales del estado por las facilidades otorgadas para el desarrollo de esta investigación. A los aspirantes y estudiantes de las tres generaciones normalistas que participaron en el proyecto y a las directoras que fungieron como expertas, pues sin su colaboración no hubiera sido posible su culminación.

A la Universidad Autónoma de Baja California y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico recibido que me permitió dedicarme de manera exclusiva a mi formación doctoral. Me comprometo a ejercer mi profesión con el mayor empeño posible en vista de retribuir a la sociedad mexicana la inversión que ha hecho en mí.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por darme la oportunidad de desarrollar mis capacidades en el programa de doctorado y el apoyo brindado para hacer la difusión de los resultados de mi proyecto de investigación en diferentes escenarios, experiencias que fortalecieron enormemente mi formación académica y personal.

Resumen

La formación inicial docente en México tradicionalmente se realiza en las Escuelas Normales (EN), instituciones que enfrentan un reto al identificarse una importante reducción en la cantidad de aspirantes en los últimos años. En el caso de Baja California, se encontró una baja de 81% en el número de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) desde el ciclo escolar 2010-2011 al 2018-2019. Ante esta situación surgió la pregunta de investigación: ¿Qué características tienen y cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas en Baja California?

El tema de estudio se abordó desde una postura híbrida que integra los enfoques teóricos sociológico y psicológico, al plantear el análisis tanto de aspectos externos a la persona como de aquellos que definen la identidad individual del sujeto (Wright, 2005). Para orientar la consecución del proyecto se utilizó un diseño con modelo mixto secuencial por etapas, consistente en tres estudios consecutivos e independientes donde se utilizaron técnicas de recolección de información y análisis tanto cualitativas como cuantitativas. En los dos primeros estudios se presenta la construcción, desarrollo y obtención de evidencias de validez del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (CFAMDOC), principal aportación de esta investigación.

El CFAMDOC tiene 122 reactivos divididos en dos apartados. En el primero se incluyen 70 reactivos, distribuidos en ocho secciones que se enfocan en recuperar las características académicas, socioeconómicas, familiares y contextuales de los aspirantes a la LEPRIM. El segundo apartado se compone de 52 reactivos organizados en los nueve factores motivacionales presentes en la elección de la docencia como carrera profesional. Dichos factores fueron ubicados en el tipo de motivación correspondiente (Pérez-López, 1991) y se determinó el orden de prioridad en el que se presentaron en el proceso de elección profesional de los aspirantes a LEPRIM en Baja California de la generación 2018-2022: trascendente, intrínseca y extrínseca.

Este orden en la motivación debe sostenerse e impulsarse durante el proceso formativo normalista por medio de estrategias de acompañamiento tutorial. De igual manera, la información generada es insumo para la toma de decisiones de las autoridades educativas en el establecimiento de medidas que auxilien en la promoción de las EN, específicamente la delimitación de estrategias para atraer a más candidatos.

Palabras clave: Escuela Normal, elección profesional, aspirantes, motivaciones de ingreso, características contextuales.

Índice de contenido

Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Lista de anexos	viii
Lista de siglas y acrónimos	ix
Capítulo 1 Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.2 Preguntas y objetivos de investigación	8
1.3 Justificación.....	10
1.4 Estructura de la tesis.....	12
Capítulo 2 Marco contextual	15
2.1 Los primeros dos siglos de la formación inicial docente en México (1820-2009)	15
2.2 Las políticas de formación inicial docente en la última década (2009-2019).....	21
2.3 Evolución de la matrícula y la cantidad de aspirantes a LEPRIM en las EN.	25
2.4 Regulaciones para el ingreso a la Escuela Normal	30
2.5 Las instituciones formadoras de docentes en Baja California	35
Capítulo 3 Revisión de estudios antecedentes	40
3.1 Estudios previos con enfoque teórico psicológico	42
3.2 Estudios previos con enfoque teórico sociológico	46
3.3 Estudios previos con enfoque teórico híbrido	51
3.4 Hallazgos de la revisión de la literatura	58
Capítulo 4 La motivación en la elección profesional de la LEPRIM como carrera profesional: un marco conceptual de referencia	64
4.1 Elección profesional.....	64
4.1.1 Conceptualización de la elección profesional o de carrera	64
4.1.2 Modelos teóricos en la elección profesional	69
4.2 Motivación hacia la profesión docente	72
4.2.1 Conceptualización teórica de la motivación.....	73
4.2.2 Modelos teóricos de la motivación que sustentan la elección de la profesión docente	77
4.2.3 La motivación trascendente y su relación con la noción de vocación docente	80

4.2.4 Modelo teórico de la Escala FIT-Choice.....	83
Capítulo 5 Diseño de la investigación.....	87
5.1 Consideraciones metodológicas	87
5.2 Descripción general de los estudios	87
Capítulo 6 Estudio 1. Exploración de las características y factores motivacionales presentes en la elección profesional de estudiantes de la LEPRIM en EN públicas de Baja California	93
6.1 Objetivo del estudio	93
6.2 Método	94
6.2.1 Diseño.	94
6.2.2 Participantes	94
6.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	97
6.2.4 Procedimiento	99
6.3 Resultados	102
6.3.1 Factores motivacionales que influyen en la elección profesional	102
6.3.2 Factores motivacionales identificados en la primera etapa de la formación docente	114
6.3.3 Factores motivacionales relacionados con la profesión docente	117
6.4 Hallazgos relevantes para la delimitación del Estudio 2.....	122
6.4.1 Características de los estudiantes de primer semestre de LEPRIM en Baja California (generación 2016-2020)	122
6.4.2 Factores motivacionales presentes en la elección profesional de los estudiantes de primer semestre de LEPRIM en Baja California (generación 2016-2020)	123
Capítulo 7 Estudio 2. Diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC).....	133
7.1 Objetivos del estudio.....	133
7.1.1 Antecedentes de la medición del constructo	134
7.2 Método	135
7.2.1 Diseño.	135
7.2.2 Participantes	138
7.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	140
7.2.4 Procedimiento	141
7.3 Resultados	145
7.4 Hallazgos relevantes para la construcción del Estudio 3	160

7.4.1 Primera parte del CFAMDOC: cuestionario de características contextuales.....	160
7.4.2 Segunda parte del CFAMDOC: escala de los factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional	161
Capítulo 8 Estudio 3. Caracterización de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en el ciclo escolar 2018-2019 en las EN públicas de Baja California	164
8.1 Objetivos del estudio.....	164
8.2 Método	164
8.2.1 Diseño	164
8.2.2 Participantes	165
8.3 Resultados	169
8.3.1 Caracterización de los aspirantes a la EN (generación 2018-2022)	169
8.3.2 Factores motivacionales presentes en la elección de la LEPRIM en los aspirantes a la EN (generación 2018-2022).....	181
8.3.3 Comparación entre los factores motivacionales presentes en la elección de la LEPRIM y las características de los aspirantes (generación 2018-2022)	183
8.4 Hallazgos.....	190
8.4.1 ¿Quiénes son los aspirantes a la LEPRIM? Características de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022).....	191
8.4.2 ¿Qué motivó a los aspirantes a elegir la LEPRIM como carrera profesional? Orden de los factores motivacionales de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022)	195
8.4.3 Características contextuales de los aspirantes asociadas a sus motivaciones al elegir la LEPRIM como carrera profesional: el caso de la generación 2018-2022 en Baja California.....	197
Capítulo 9 Conclusiones	205
9.1 Alcance de objetivos	205
9.2 Los aspirantes a la LEPRIM en Baja California	207
9.3 La problemática de la reducción de aspirantes a la carrera docente	208
9.4 Los factores motivacionales para el ingreso a la formación inicial docente.....	210
9.5 Aportaciones metodológicas de la investigación: CFAMDOC	212
9.6 Nuevas líneas de investigación	213
9.7 Recomendaciones a las autoridades educativas federales y estatales de las EN.....	216
9.8 Recomendaciones a los directivos de EN	222
Referencias	225

Índice de tablas

Tabla 1.1 Preguntas y objetivos de investigación	9
Tabla 2.1 Principales acontecimientos históricos con impacto en la formación docente en México (1887-1970)	17
Tabla 2.2 Principales acontecimientos recientes con impacto en la formación docente en México (1971-2009)	20
Tabla 2.3 Total de EN y su matrícula en México (2013-2014 y 2014-2015)	26
Tabla 2.4 Evolución de la cantidad de EN, matrícula y aspirantes a LEPRIM (2010-2019)	27
Tabla 2.5 Espacios ofertados para ingresar a la LEPRIM en las EN de Baja California (2010-2019)	30
Tabla 2.6 Lista de documentos expedidos por la autoridad educativa nacional para regular los procesos escolares en las EN del país (2000-2018)	31
Tabla 2.7 Características generales de los documentos nacionales que rigen la selección de aspirantes a la EN (2000-2018)	32
Tabla 2.8 Criterios nacionales para la selección de aspirantes a la EN (2000-2018)	33
Tabla 2.9 Requisitos establecidos en las convocatorias de ingreso a las EN en Baja California	34
Tabla 2.10 Distribución del personal docente de las EN participantes por tipo de contratación	36
Tabla 2.11 Comparativo de los procesos de ingreso a las EN participantes	37
Tabla 3.1 Concentrado de estudios previos analizados sobre el tema de estudio	41
Tabla 3.2 Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico psicológico	43
Tabla 3.3 Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico psicológico	45
Tabla 3.4 Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico sociológico	48
Tabla 3.5 Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico sociológico	50
Tabla 3.6 Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico híbrido	52
Tabla 3.7 Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico híbrido	57
Tabla 3.8 Instrumentos para identificar los motivos para elegir la docencia utilizados en los estudios previos revisados	62
Tabla 4.1 Teorías utilizadas para explicar la motivación	75
Tabla 6.1 Datos generales de los 24 estudiantes participantes en el Estudio 1	97
Tabla 6.2 Guion utilizado en el grupo focal con los estudiantes participantes en el Estudio 1	99
Tabla 6.3 Esquema de análisis para la información recuperada en los grupos focales en el Estudio 1	101
Tabla 6.4 Esquema de análisis para la información recuperada en las entrevistas en el Estudio 1	102
Tabla 6.5 Ocupación de las madres y los padres de los estudiantes participantes en el Estudio 1	105
Tabla 6.6 Comparación de las fases del proceso de selección 2016-2 de la EN y la UABC	113
Tabla 6.7 Comparación de las dimensiones y los factores que integran los antecedentes del modelo propio del CFAMDOC	130

Tabla 7.1 Instrumentos utilizados en otros estudios para medir la motivación para ser profesor	134
Tabla 7.2 Cantidad de participantes de la tercera fase del Estudio 2 por EN	139
Tabla 7.3 Criterios para la obtención de evidencias de validez de contenido por expertos, en la primera fase del Estudio 2	140
Tabla 7.4 Concentrado de puntuaciones otorgadas por los expertos en la primera fase del Estudio 2 ...	146
Tabla 7.5 Cambios realizados en la primera versión la escala de factores motivacionales del CFAMDOC a partir del proceso de obtención de evidencias de validez	148
Tabla 7.6 Reactivos que integran la escala de factores motivacionales en la versión final del CFAMDOC	149
Tabla 7.7 Índices de ajuste del AFC	150
Tabla 7.8 Comparación de las dimensiones y los factores que integran los antecedentes de la versión final del modelo propio del CFAMDOC	152
Tabla 7.9 Comparación de las dos versiones del CFAMDOC: versión piloto y versión final	155
Tabla 7.10 Distribución de los reactivos del CFAMDOC	157
Tabla 8.1 Preguntas y objetivos de investigación correspondientes al Estudio 3	164
Tabla 8.2 Cantidad de participantes en el Estudio 3 por EN	165
Tabla 8.3 Pruebas estadísticas realizadas por pregunta de investigación en el Estudio 3	166
Tabla 8.4 Variables incluidas en el análisis de regresión lineal múltiple	169
Tabla 8.5 Datos generales y características socioeconómicas de los aspirantes participantes en el Estudio 3	170
Tabla 8.6 Características familiares de los aspirantes participantes en el Estudio 3	172
Tabla 8.7 Características académicas de los aspirantes participantes en el Estudio 3	174
Tabla 8.8 Características de la elección de carrera de los aspirantes participantes en el Estudio 3	175
Tabla 8.9 Características de la EN elegida por los aspirantes participantes en el Estudio 3	178
Tabla 8.10 Características de la percepción de la formación docente, expectativas al egresar y resultados del proceso de selección de los aspirantes participantes en el Estudio 3	180
Tabla 8.11 Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Extrínseca en función de las variables contextuales	185
Tabla 8.12 Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Intrínseca en función de las variables contextuales	187
Tabla 8.13 Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Trascendente en función de las variables contextuales	189

Índice de figuras

Figura 1.1 Cantidad de aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California (2010-2018)	3
Figura 3.1 Ubicación temporal de los estudios previos analizados	58
Figura 3.2 Ubicación geográfica de los estudios previos analizados	59
Figura 3.3 Tipo de publicación de los estudios previos analizados	60
Figura 3.4 Abordaje metodológico de los estudios previos analizados	62
Figura 4.1 Modelo del proceso de la elección profesional de acuerdo con la SCCT	71
Figura 4.2 Modelo teórico del FIT-Choice	84
Figura 5.1 Diseño metodológico de la investigación	89
Figura 6.1 Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión)	125
Figura 7.1 Proceso metodológico para el diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez de la escala para medir la motivación para ser profesor	136
Figura 7.2 Imagen muestra de la visualización del CFAMDOC versión piloto en <i>Lime Survey</i>	144
Figura 7.3 Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Versión final)	151
Figura 7.4 Imagen muestra de la visualización de la segunda parte del CFAMDOC en <i>Lime Survey</i> ...	159
Figura 7.5 Correspondencia entre los elementos del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional y los tipos de motivación	160
Figura 8.1 Orden de los factores motivacionales y los tipos de motivación presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022)	182
Figura 8.2 Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Extrínseca y variables independientes: Características contextuales	184
Figura 8.3 Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Intrínseca y variables independientes: Características contextuales	186
Figura 8.4 Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Trascendente y variables independientes: Características contextuales	188
Figura 8.5 Modelo conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional y las características contextuales asociadas al tipo de motivación	199

Lista de anexos

- Anexo 1.** The FIT-Choice Scale (versión original en Inglés)
- Anexo 2.** Cuadernillo de jueceo (ejemplo primer nivel de validación)
- Anexo 3.** Cuadernillo de jueceo (ejemplo segundo nivel de validación)
- Anexo 4.** Guion para la entrevista cognitiva
- Anexo 5.** Instructivo para el docente aplicador de la versión piloto del instrumento
- Anexo 6.** Resultados estadísticos de la aplicación piloto
- Anexo 7.** Organización por factores AFC
- Anexo 8.** Instructivo para la aplicación del instrumento de recolección de datos
- Anexo 9.** Instructivo individual para la aplicación del CFAMDOC
- Anexo 10.** Resultados estadísticos de la aplicación de la escala de factores motivacionales del CFAMDOC a los aspirantes de la generación 2018-2022

Lista de siglas y acrónimos

Abreviatura	Nombre completo
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
ANOVA	Análisis de Varianza
BENEPJPL	Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”
BENUFF	Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
ByCENES	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CFAMDOC	Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional
CNIE	Congreso Nacional de Investigación Educativa
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONISEN	Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal
CRENRRC	Centro Regional De Educación Normal, “Profr. Rafael Ramírez Castañeda”
DESPE	Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DFAD	Dirección de Formación y Actualización Docente
DGCMPM	Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGMPM	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio
EN	Escuela Normal
ENAE	Escuela Normal y Altos Estudios
ENEGTQ	Escuela Normal Experimental “Profr. Gregorio Torres Quintero”
ENERR	Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”
ENFT	Escuela Normal Fronteriza Tijuana
ENR	Escuelas Normales Rurales
ENRPEC	Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles, El Quinto”
ENVMEC	Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche
ERC	Escuelas Regionales Campesinas
EXANI II	Examen Nacional de Ingreso
ICING	Índice de Capacidad en Inglés
IES	Instituciones de Educación Superior
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISEC	Índice Socioeconómico
LEPRIM	Licenciatura en Educación Primaria
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PTC	Profesor de Tiempo Completo

(continúa)

Abreviatura	Nombre completo
SCCT	Teoría Social Cognitiva de Carrera
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBEN	Sistema de Información Básica de la Educación Normal
SPD	Servicio Profesional Docente
TER	Teoría de la Elección Racional
TARR	Teoría de la Aversión al Riesgo Relativo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Capítulo 1 Introducción

1.1 Planteamiento del problema

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) (OREALC-UNESCO, 2013) planteó que sin importar “el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores” (p.14), de ahí que se reconozca que los docentes son un factor clave para la educación (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012; Balyer y Özcan, 2014; INEE, 2015a; Hennesy y Lynch, 2016; Tang et al., 2018).

La profesión docente se reconoce como un trayecto que da inicio desde los estudios profesionales y que continúa durante toda la vida, ante la necesidad del profesor de prepararse de forma continua (Diker y Terigi, 1997). Las dimensiones clave para comprender dicho trayecto son la formación inicial, el desarrollo profesional-formación continua y la carrera docente, dimensiones que deben ser consideradas en el diseño de políticas educativas en general y políticas docentes, en particular (OREALC-UNESCO, 2013).

La formación inicial es la primera fase dentro del desarrollo profesional. Está acotada por un currículo que integra conocimientos pedagógicos y disciplinares en un esquema simultáneo, e incluye momentos frecuentes de práctica profesional de los estudiantes que implican su inmersión en escuelas de educación básica (Fortoul et al., 2013); de manera que los futuros profesores estén preparados para enfrentar su papel en el salón de clases (Elacqua et al., 2018). A esta definición se agrega la distinción planteada por Marcelo (1995) al mencionar que debe realizarse “en una institución específica de formación de profesorado” (p. 182).

En México la institución que ha sido responsable de la formación inicial de docentes para Educación Básica en México es la Escuela Normal (EN). En 2005 las EN fueron ubicadas dentro de la Subsecretaría de Educación Superior, parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo que se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que regula a nivel nacional a las EN, tanto públicas como privadas.

La demanda de ingreso a la EN en el país ha disminuido en los últimos años. Todavía en 2009 existía una gran demanda hacia la profesión magisterial (Nieto, 2009), pero la situación cambió y se registró una reducción a nivel nacional de 57% en la cantidad de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), en el periodo 2010-2011 a 2017-2018¹.

Esta disminución fue reconocida desde el ciclo escolar 2013-2014 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuando sólo 73% de los lugares disponibles en EN de sostenimiento público fueron ocupados. En el mismo sentido, las autoridades educativas de 40% de los estados de la república afirmaron que al tener como referencia las solicitudes de ingreso del ciclo escolar 2014-2015 se preveía una disminución de 30% para el futuro cercano (INEE, 2015a).

Como ejemplo de la disminución de aspirantes a ingresar a las EN, se revisó el caso de Baja California, uno de los tres estados donde cerca de la mitad de los espacios ofertados habían quedado vacíos (INEE, 2015a). En la Figura 1.1 se presenta la cantidad de aspirantes que aplicaron en los procesos de selección para ingresar a la LEPRIM desde el ciclo escolar 2011-2012 al 2018-2019, último ciclo escolar considerado en esta investigación. Se visualiza el descenso iniciado en el proceso de selección de 2012 y que se agudizó en 2014. La cifra de aspirantes se mantuvo

¹ Cálculos propios a partir de los datos del Formato 911 proporcionados por DGESPE, 2018.

reducida hasta el ciclo escolar 2018-2019, con una disminución entre 80% y 83% con referencia al ciclo escolar 2011-2012 en el número de aspirantes a la LEPRIM en las seis EN públicas que ofrecen este programa educativo en el estado.

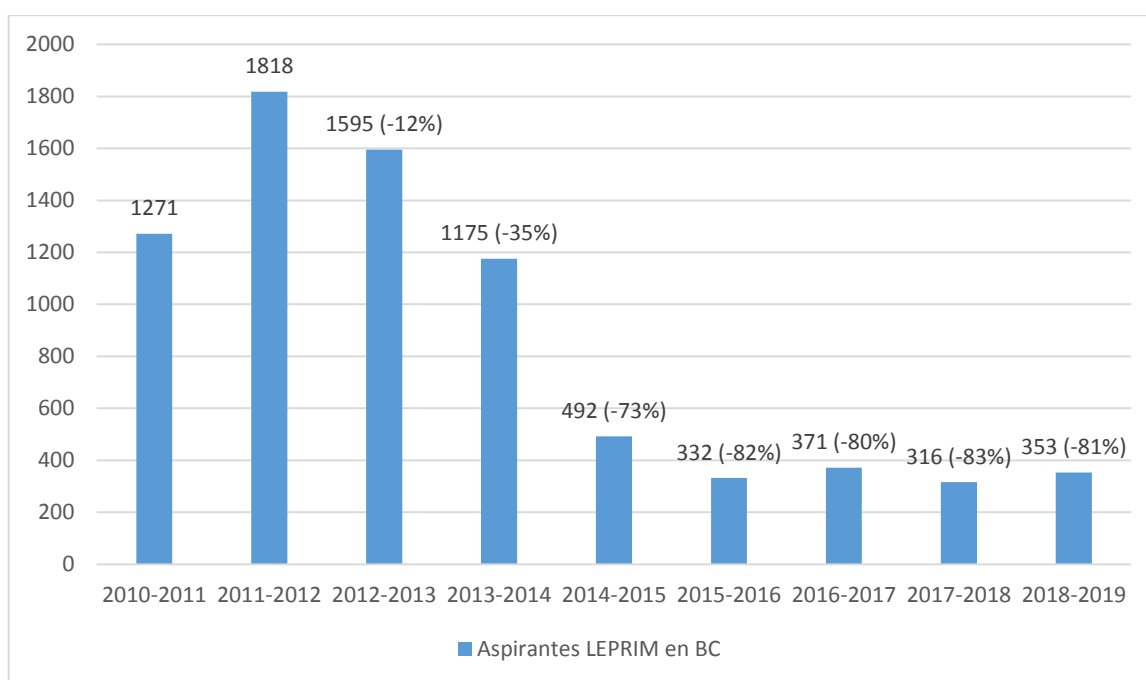


Figura 1.1. Cantidad de aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California (2010-2018). Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE²) de Baja California.

La tendencia a la baja a nivel nacional en la cantidad de aspirantes se reconoció también en otras entidades federativas, por ejemplo, en Baja California Sur. De acuerdo con datos proporcionados por la oficina de control escolar de una EN en ese estado, la disminución en el mismo periodo temporal fue de 70%. Este fenómeno no fue exclusivo de la LEPRIM y se presentó en toda la oferta educativa de las EN (Medrano, Ángeles y Morales, 2017), menos en los programas de formación de profesores de educación artística e inicial (INEE, 2015c). Cinco situaciones que

² En 2018 cambió la denominación de esta dependencia, nombrada anteriormente Dirección de Formación y Actualización Docente (DFAD)

pueden haber influido en esta problemática se describen a continuación³: (a) rigurosidad en los requisitos de ingreso a la EN; (b) modificaciones en la legislación educativa; (c) ingreso de egresados de otras Instituciones de Educación Superior (IES) como profesores de educación primaria; (d) imagen social negativa del profesorado; y (d) deficientes condiciones laborales.

(a) *Rigurosidad en los requisitos de ingreso a la EN.* A partir de la ubicación de los estudios normalistas en el subsistema de educación superior, la rigurosidad en el proceso de selección de aspirantes aumentó. En 2010, la autoridad educativa federal determinó la expedición de una convocatoria única estatal para regular el proceso de selección de aspirantes a ingresar a las EN en cada entidad federativa. En 2013 se establecieron lineamientos generales para regular los requisitos de ingreso a la formación inicial en México, como la exigencia de un promedio mínimo de bachillerato, generalmente de 8, y la aplicación de un examen estandarizado de conocimientos (SEP, 2013). A pesar de ser disposiciones nacionales, hay variaciones en los estados al modificar o eliminar los dos requisitos enunciados.

(b) *Modificaciones en la legislación educativa.* La implementación de políticas federales del sexenio pasado (2012-2018) impactó en el magisterio. En el Artículo 3º Constitucional de 2013 se estipuló que se garantizaría la idoneidad de los docentes de educación obligatoria para lograr el máximo aprendizaje en los alumnos. La Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD] (DOF, 2013) se implementó para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los profesores de educación básica y educación media superior en todo el país. A partir de tales

³ Algunas de ellas se puntualizan a detalle en el segundo capítulo de la investigación.

regulaciones, la situación laboral del magisterio cambió. Además de impulsar los concursos de ingreso a la docencia, la LGSPD definió evaluaciones periódicas para asegurar la permanencia de los docentes en servicio (DOF, 2013). Esta regulación provocó controversia entre el magisterio y la sociedad en general ante la incertidumbre de las nuevas disposiciones gubernamentales respecto a las prestaciones laborales y la permanencia vitalicia (López, 2014).

- (c) *Ingreso de egresados de otras IES como profesores de educación primaria.* A pesar de que tradicionalmente las EN son las responsables únicas de formar a los profesores de educación preescolar y primaria (SEP, 1997), con la expedición del Artículo 24 transitorio de la LGSPD (DOF, 2013) se permitía la participación en los concursos de oposición para el ingreso al servicio docente en estos niveles educativos de todas las personas con “formación docente pedagógica o áreas afines” (DOF, 2013, p. 11). Esta determinación pudo influir en el descenso de aspirantes en las EN, pues ya no era requisito cursar sus planes de estudio para trabajar como profesor. El primer ciclo escolar donde se reflejaron las acciones de la Reforma Educativa 2013 fue en 2014-2015. En el caso de Baja California, tal como se visualiza en la Figura 1.1, fue en ese ciclo escolar donde el porcentaje de disminución se incrementó en mayor medida.
- (d) *Imagen social negativa del profesorado.* En general, “la imagen que se tiene del maestro de escuela es la de un profesional mal remunerado, que trabaja en condiciones difíciles” (Elacqua et al., 2018, p. 95). Además, ante los cambios en la política educativa ciertos grupos de resistencia realizaron protestas y movilizaciones que buscaban abortar las medidas desprendidas de la Reforma Educativa 2013 (Ornelas, 2018). Estas movilizaciones generaron opiniones encontradas sobre la imagen social

de la profesión (Cordero y González, 2016). Es probable que dichas opiniones influyeran en la decisión de ser docente, ya sea en los jóvenes que pudieran estar interesados o en los padres de familia, en aquellos casos en que “el peso de las familias es determinante en las elecciones que hacen los hijos tanto en su trayectoria laboral como social en general” (Tenti, 2005, p. 65).

(e) *Deficientes condiciones laborales*. Las condiciones de trabajo para los docentes no son las ideales (Vidiella y Larrain, 2015). Por ejemplo, Silva (2012) planteó como un factor negativo el número de alumnos por curso; México ocupaba el quinto lugar de la lista de los 41 países latinoamericanos con mayor coeficiente de alumnos por docente, de casi 28, superior a la media latinoamericana de 24 alumnos.

El problema de la disminución en la cantidad de aspirantes a la formación inicial docente no es privativo de México. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) publicó la obra de Elacqua y colaboradores (2018), en la cual se documentó la reducción del interés de los jóvenes por ingresar a la docencia al analizar los casos específicos de los cinco países que promulgaron de forma reciente reformas educativas de carácter sistémico: Chile, Colombia, Ecuador, Perú y México. Los autores encontraron que “ser profesor en América Latina no es una carrera atractiva para los jóvenes” (Elacqua et al., 2018, p. 28).

En Europa también se presentaron dificultades en cuanto a la cantidad de docentes. Por ejemplo, en Holanda, Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) afirmaron que se presentaba un déficit en la cantidad de profesores de secundaria, explicado por la baja atracción y retención de los jóvenes a la carrera docente.

Investigadores de otros países como Inglaterra, Alemania, Noruega, Australia y Estados Unidos, reportaron también tener dificultades para atraer y retener a los profesores en la carrera

docente (Watt et al., 2012). Asimismo, Bilim (2014) identificó que Turquía enfrentaba problemas en cuanto al reclutamiento de docentes eficientes. En cambio, en Irlanda se reportó un alto interés por las carreras docentes (Heinz, 2013), de igual manera en Indonesia, donde se establecieron nuevas políticas educativas que incrementaron el estatus social de la profesión docente (Tustiawati, 2017).

En definitiva, la disminución en el interés por cursar la formación inicial docente en una EN en México provoca preocupación al preverse la falta de profesores de Educación Básica en poco tiempo al no “contar con suficientes aspirantes para reemplazar a los docentes de EB que a mediano plazo dejarán de laborar” (INEE, 2018, p. 190). Además, esta situación también puede tener graves consecuencias para las instituciones formadoras de docentes que podrían cerrar grupos por falta de aspirantes.

A pesar de las condiciones adversas descritas, como las modificaciones en el proceso de ingreso laboral, la evaluación constante durante el servicio profesional y mayor diversidad en la oferta universitaria, aún se registraban aspirantes a las EN. Por esta razón, se consideró pertinente identificar los motivos que dichos aspirantes tenían para solicitar un espacio en las aulas normalistas a fin de formarse como profesores de primaria dentro del contexto planteado, así como describir sus características personales.

Desde el inicio del siglo XXI, las políticas educativas mexicanas han considerado a los estudiantes como sujetos relevantes de la educación superior (Guzmán, 2011). Dentro de estas políticas se encuentra el planteamiento de modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil, las cuales de forma paulatina se establecieron en todos los sistemas y modalidades al interior de la educación superior mexicana (Guzmán y Serrano, 2011).

Con base en los avances logrados en la investigación, fue posible identificar que no existe un perfil único de los estudiantes, pues se presentan diferencias importantes entre ellos, tanto entre los diversos tipos de IES como al interior de cada una de ellas (Guzmán, 2011). En este sentido, se consideró importante profundizar en el conocimiento de las características de los estudiantes, o bien, de los aspirantes en su condición de futuros estudiantes, con la intención de particularizar las acciones institucionales y obtener mejores resultados.

En esta investigación se presenta el caso específico de la LEPRIM en Baja California. Este programa educativo se imparte en seis EN públicas del estado, instituciones educativas que conforman la oferta estatal desde 2014 y participaron en este proyecto de investigación. Como se mencionó, Baja California presentó una disminución mayor a 80% en la cantidad de solicitudes de ingreso a la LEPRIM y ocupaba el primer lugar en este rubro en la región noroeste del país.

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

Con base en la situación problemática descrita, en la Tabla 1.1 se enlistan las preguntas de investigación, de las cuales se desprenden los objetivos que orientaron el proyecto. Con la intención de alcanzar el objetivo general de la investigación, los seis objetivos específicos enlistados abonaron en su cumplimiento de manera diferenciada.

Tabla 1.1
Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación		Objetivos
General	¿Qué características tienen y cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas en Baja California?	Identificar las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas en Baja California.
Específico 1	¿Cuáles son las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los estudiantes de la LEPRIM en las EN públicas de Baja California?	• Explorar las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los estudiantes de la LEPRIM en las EN públicas de Baja California, como primer acercamiento al objeto de estudio.
Específico 2	¿Cómo se evalúan las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en EN públicas de BC?	• Elaborar un cuestionario para identificar las características socioeconómicas, familiares y académicas, así como elementos contextuales relacionados con la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en EN públicas de Baja California.
Específico 3		• Diseñar, desarrollar y aportar evidencias de validez de una escala de factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California.
Específico 4	¿Cuáles son las características de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California?	• Caracterizar a los aspirantes a la LEPRIM de las EN públicas en Baja California.
Específico 5	¿Cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de BC? ¿En qué orden se presentan dichos factores?	• Determinar el orden de prioridad en que se presentan los factores motivacionales en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California.
Específico 6	¿Qué características de los aspirantes a la LEPRIM de las EN públicas en BC están relacionadas significativamente con los factores motivacionales identificados en la elección su carrera?	• Comparar los factores motivacionales identificados en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California en función de sus características socioeconómicas, familiares y académicas.

1.3 Justificación

La relevancia del estudio se justifica en los ámbitos social, teórico y metodológico. En cuanto a la relevancia social, se considera que el estudio de las temáticas relacionadas con las EN es necesario debido a las transformaciones del sector educativo en años recientes, además de la importancia de su papel como formadoras tradicionales de docentes de Educación Básica (Cruz, 2013). Por consiguiente es relevante tomar como contexto de investigación a las EN públicas, ya que por la tradición de su labor, socialmente son identificadas como la opción a elegir si se busca ser profesor de primaria, a pesar de la disminución del interés que ya se comentó.

Este tema estuvo presente en las discusiones que tuvieron lugar en los Foros de Consulta para la Revisión del Modelo Educativo de la Educación Normal que la SEP organizó en las diferentes regiones del país en 2014. En la memoria publicada se recuperó la necesidad de establecer un perfil de ingreso específico que se enfocara en atraer a los mejores aspirantes y asegurar que el proceso de selección tomara en cuenta habilidades, actitudes, competencias, valores e interés vocacional, elemento no considerado aún (SEP, 2014).

De forma específica la temática se presentó en el Foro de Consulta Regional para la revisión del Modelo Educativo de la Educación Normal en Hermosillo, Sonora (Región 1). Ahí se planteó que la reducción en la matrícula normalista ya era notable a nivel nacional y la consecuente necesidad de atraer a buenos aspirantes a la profesión, además de puntualizar una serie de elementos esenciales en el funcionamiento de las EN para enfrentar esta drástica reducción (Cordero, 2014).

Al mismo tiempo esta investigación es relevante en el ámbito teórico. A partir de la revisión de la literatura, que se presenta a detalle en el tercer capítulo de la tesis, se reconoció que la

tradición ligaba a la docencia con una noción de vocación predeterminada y permanente. Esta situación cambió en los últimos años debido a distintos factores como el discutido decremento en el número de personas que eligen la enseñanza como profesión (García-Garduño y Organista, 2006; Watt y Richardson, 2008; Mungarro y Zayas, 2009; Dundar, 2014; Wong, Tang y Cheng., 2014; Yañez, Medina y Gerardo, 2015).

Se considera importante el desarrollo del estudio planteado al contribuir en la generación de conocimiento respecto al tema de las motivaciones para ser profesor, manifestadas en este caso en la etapa de aspirante, pues no ha sido investigado exhaustivamente en México. A nivel internacional ya se reconoció como una línea de investigación y se reiteran las implicaciones de las motivaciones para ingresar a la formación docente en la conformación del compromiso e identidad profesional (Bilim, 2014), por lo que deben distinguirse para ser atendidas durante la formación inicial (Pontes et al., 2011; Gratacós, 2014). En este sentido, el desarrollo de este tipo de estudios hará posible brindar información a las autoridades educativas para el establecimiento de medidas que auxilien en la promoción de las EN; orientadas, por ejemplo, a la delimitación de estrategias para atraer a más y mejores candidatos (INEE, 2015b).

En relación con la relevancia metodológica de la investigación, se identificó que los estudios que abordan la formación de profesores, en su mayoría “se sitúan en estudios centralmente anecdóticos, descriptivos y experienciales (...) señalan problemas ubicados en espacios muy acotados a las instituciones” (Fortoul et al., 2013, p. 189). En consecuencia, se consideró oportuno el desarrollo de una investigación de carácter estatal para identificar las motivaciones de los aspirantes de las EN de Baja California, pues se plantea que la decisión de ser docente es algo más que elegir entre una serie de empleos que la sociedad ofrece (Hansen, 2001).

Una vía para el acopio de la información que permita la caracterización de las motivaciones de ingreso manifestadas por los aspirantes a las EN, es la aplicación de instrumentos con evidencias de validez, como parte de la ejecución de estudios formales que aborden las trayectorias escolares en la formación inicial docente (DGESPE, 2015; INEE, 2015b).

En la revisión de la literatura se encontraron evidencias de ejercicios similares en el ámbito internacional, que se presentan en el tercer capítulo de esta investigación, mas no se identificó la publicación del diseño e implementación de un instrumento con estas características en México. De ahí que se considerara pertinente el diseño de un instrumento que atienda las características contextuales mexicanas, específicas de Baja California, con el propósito de recuperar información más precisa que permita caracterizar a los aspirantes a la LEPRIM en las EN del estado.

En síntesis, se considera un tema relevante la identificación de las características de las personas que aspiran ingresar a las instituciones normalistas, pues “tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende en gran medida de quién opta por una carrera docente” (López-Jurado y Gratacós, 2013, p. 126).

1.4 Estructura de la tesis

La presente tesis de investigación se compone de nueve capítulos. El primero de ellos es el que concluye con este apartado, en el cual se planteó el problema de investigación y los objetivos perseguidos en este trabajo, además de la justificación teórica, metodológica y social del tema de estudio.

En el segundo capítulo se ubicó el marco contextual de la investigación. Se inicia con una breve revisión histórica de la evolución de la formación inicial docente en México dividida en varios periodos. Posteriormente se presentan las políticas educativas de la última década que impactaron

en el subsistema de educación normal y un análisis de la evolución de la matrícula en las EN, así como en la cantidad de aspirantes a la LEPRIM. En el mismo sentido, se incluye una revisión general de las regulaciones establecidas para el ingreso a la EN en México. El capítulo concluye con la descripción general de las instituciones formadoras de docentes en Baja California.

La revisión de estudios antecedentes se presenta en el tercer capítulo de la tesis, donde se analizaron los 61 estudios previos identificados relacionados con el tema de estudio. Al inicio del capítulo se explica el procedimiento utilizado para su selección y los grupos temáticos que se conformaron para clasificar los estudios. Se muestran las variables estudiadas en cada investigación a partir del enfoque teórico en que se sustentaron y algunas conclusiones generales a las que fue posible llegar a partir del análisis realizado.

En el cuarto capítulo se explica el marco conceptual que sustentó la investigación. Se divide en dos apartados: la elección profesional y la motivación hacia la profesión docente. En ambos se recupera la conceptualización teórica de los términos centrales del tema de estudio y los modelos teóricos internacionales que han surgido para analizarlos. El capítulo se finaliza con la descripción detallada del Modelo teórico de la Escala FIT-Choice.

El diseño de la investigación se presenta en el quinto capítulo, donde se explica que la investigación se conformó por tres estudios consecutivos e independientes de corte metodológico distinto: cualitativo, mixto y cuantitativo, respectivamente. Cada uno de los estudios se desarrolla en los siguientes tres capítulos con la misma estructura: objetivo, método, resultados y hallazgos relevantes.

El sexto capítulo se conforma con la información relativa al Estudio 1, titulado: Exploración de las características y factores motivacionales presentes en la elección profesional

de estudiantes de la LEPRIM en EN públicas de Baja California. El Estudio 2 se presenta en el capítulo 7 y lleva por nombre: Diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC).

El tercer y último estudio se incluye en el capítulo 8: Caracterización de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en el ciclo escolar 2018-2019 en las EN públicas de Baja California. Finalmente, en el noveno capítulo están las conclusiones a las que se llegó luego del proceso de investigación, donde se presenta el alcance de los objetivos, las aportaciones generales del proyecto y algunas recomendaciones para las autoridades educativas.

Capítulo 2 Marco contextual

En este capítulo se presentan algunos elementos que describen el contexto en el que se desarrolla el tema central del proyecto de investigación. Se incluyeron cinco apartados que brindan información sobre los aspirantes a las EN en Baja California: la formación docente en México a través de la historia y en la actualidad, las diversas políticas educativas con impacto en las EN a nivel internacional y nacional, la evolución de la matrícula de las EN y la presentación de las instituciones que ofrecen la LEPRIM en Baja California.

2.1 Los primeros dos siglos de la formación inicial docente en México (1820-2009)

La formación inicial de docentes en México cuenta con una larga historia vinculada al desarrollo del propio sistema educativo. Su crecimiento incrementó de forma paulatina la necesidad de formar más docentes para atender las instituciones de educación básica del país, para cubrir la responsabilidad de “preparar el tipo y número de profesores necesarios para su funcionamiento” (Reyes y Zúñiga, 1995, p. 16).

A pesar de la importancia de la figura docente, la historia de las EN no está documentada en su totalidad, debido a que no fue hasta hace poco tiempo que se inició la conformación de un archivo histórico que aglutina los documentos recuperados en las escuelas formadoras mexicanas más antiguas (Arteaga y Camargo, 2011).

Con el fin de profundizar en la historia del normalismo mexicano en este apartado se presenta una síntesis de los hechos relevantes desde su origen. Para su estudio, se identificaron dos periodos. En la Tabla 2.1 se incluyeron algunos de los principales acontecimientos históricos relacionados a la formación de profesores en el país correspondientes al primer periodo, de 1887 a 1970. Las EN fueron conformadas con fundamento legal en 1906, aunque empezaron a funcionar

desde antes en algunas ciudades del país. Conforme avanzó el siglo XX fueron fundadas EN de distintos tipos, como las EN rurales, superiores y los centros regionales. Esta etapa concluyó con la homologación de los estudios normalistas con el bachillerato en 1969.

Tabla 2.1

Principales acontecimientos históricos con impacto en la formación docente en México (1887-1970)

Año	Documentos de política educativa	Fundación de instituciones o cambios en su denominación	Acontecimientos relevantes
1887		EN en Orizaba, Veracruz EN para profesores en la Ciudad de México	
1906	Ley Constitutiva de las EN		
1911		EN y Altos Estudios (ENAE)	
1924		Cierre de ENAE, abre la EN Superior (ENS)	
1925		Escuela Nacional de Maestros	Unificación del plan de estudios para las EN rurales
1934			Separación de la ENS de la Universidad
1936		EN Rurales (ENR) se transforman en Escuelas Regionales Campesinas (ERC)	
1941		ERC, se dividieron en: Escuelas de Práctica de Agricultura y las ENR	
1944		Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)	Inicio de la regularización de la situación laboral de los maestros en servicio que no contaban con título docente
1942		EN Superior de México	
1958	Plan de Once Años		
1960		Centros Regionales de Enseñanza Normal	
1969			Separación de la enseñanza del nivel secundaria de las Normales, homologándolas al bachillerato

Nota: Elaboración propia a partir de Navarrete-Cazales (2012); Velasco y Meza (2013); Elacqua et al. (2018).

Este tipo de instituciones educativas dedicadas a la formación de docentes sufrieron una serie de cambios hasta llegar al nivel de educación superior que ocupan en la actualidad. En la Tabla 2.2 se ubicaron cinco periodos entre los años 1971 y 2009, donde se enlistaron algunos de los cambios en la política educativa surgidos en esas décadas que impactaron en la conformación de la matrícula de las EN mexicanas.

Durante la década de los setenta del siglo pasado se vivió una expansión acelerada en la Educación Básica, lo que tuvo por consecuencia el aumento de EN y su matrícula (Reyes y Zúñiga, 1995; Navarrete-Cazales, 2012; Velasco y Meza, 2013). En vista de este gran crecimiento, el gobierno federal tomó medidas de control de la matrícula para “evitar la sobreproducción de profesores para la educación primaria, producto tanto de la expansión de las mismas normales (...) como la disminución (...) de los ritmos de expansión demográfica” (Reyes y Zúñiga, 1995, p. 34).

En 1984 se elevaron los estudios normalistas a nivel de licenciatura, con la subsecuente exigencia del certificado de bachillerato para el ingreso. Esto provocó que la matrícula de las EN en el ciclo escolar 1989-1990 descendiera un 64% de la matrícula registrada en el ciclo escolar 1981-1982 (Reyes y Zúñiga, 1995). Además de la implementación del Plan de Estudios 1984, Reyes y Zúñiga (1995) documentaron cuatro grupos de causas interrelacionadas para explicar este descenso: la imagen del maestro, la situación de las normales, los problemas de los egresados, así como la planeación y la difusión educativa. Estas causas son semejantes a las posibles razones de la disminución que se presentaron en la época reciente, enunciadas en el primer capítulo de esta investigación.

En 1993 entró en vigor el programa de Carrera Magisterial cuya implementación, de acuerdo con Velasco y Meza (2013), tuvo un triple propósito: contrarrestar la crisis económica de

la época, mejorar la calidad educativa y devolver el atractivo a la profesión docente. En los años siguientes, se registró un aumento considerable en la matrícula normalista. Este fenómeno de ascenso se detuvo poco tiempo después, pues en el quinto periodo (2000-2009) referido por Velasco y Meza (2013), se reportó una disminución progresiva de 34% en la matrícula normalista, tendencia a la baja en todo el país que no se detuvo hasta el ciclo escolar 2018-2019.

En el año 2009 se justificó esta reducción debido al control de la matrícula ofertada por el Estado a causa de la saturación del mercado laboral para los profesores de educación básica. Cabe aclarar que la reducción que se presentaba en este momento era de la matrícula, al ser controlada por el Estado, mas no de la cantidad de aspirantes.

Tabla 2.2

Principales acontecimientos recientes con impacto en la formación docente en México (1971-2009)

Periodo	Acontecimientos relevantes	Año	Documentos y acciones de política educativa	Planes de estudio de la EN contemporáneos
Primero 1970-1980	Enorme crecimiento, tanto en la matrícula como en el número de escuelas y maestros	1971	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPPM)	
	Da inicio la profesionalización del magisterio			
	Enorme crecimiento tanto en la matrícula como en el número de escuelas y maestros	1972		Plan de estudios de EN, implementan la educación dual (estudiar simultáneamente la carrera de profesor junto con el bachillerato)
		1973 1975	Ley Federal de Educación	Plan 1975: vinculan el dominio del conocimiento a su metodología didáctica
Segundo 1980-1984	Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	1978	Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)	Plan 1975 reestructurado: se eliminó “y su didáctica” de las asignaturas
	Reducción de 10% en la matrícula de EN a nivel nacional	1984	Se eleva la Normal Básica al nivel de Licenciatura	Plan 1984: centrado en el docente-investigador
Tercer 1984-1992	Disminución permanente, 54% menos en la matrícula de EN a nivel nacional	1992	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal	
			Política restrictiva en la matrícula de EN por la dinámica demográfica	
Cuarto 1992-2000	La matrícula de EN aumentó 94.2% a nivel nacional	1993	Ley General de Educación Carrera Magisterial	
		1997		Plan 1997: centrado en la didáctica y la reflexión de la práctica docente
Quinto 2000-2009	Disminución progresiva de la matrícula de EN, 34% menos a nivel nacional Tendencia clara a reducir la formación de maestros, pues el mercado está saturado			

Nota: Elaboración propia a partir de Navarrete-Cazales (2012) y Velasco y Meza (2013).

2.2 Las políticas de formación inicial docente en la última década (2009-2019)

La profesión docente es un tema de interés para los tomadores de decisiones que se cristaliza en la formulación e implementación de políticas educativas, las cuales se definen como “un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes” (Vaillant, 2013, p. 45). A partir de dichas políticas los gobiernos definen su postura frente a la educación y los distintos elementos que la componen, entre ellos, la formación de profesores.

A pesar de las políticas implementadas y que desde 1984 los estudios normalistas ostentaron el nivel de licenciatura, como se mencionó en el apartado anterior, fue hasta 2005 que la SEP modificó su estructura para incluir a las EN dentro de la Subsecretaría de Educación Superior y creó la DGESPE, institución que dirige a las EN a nivel federal.

En el informe 2010 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para México se planteó que su finalidad es mejorar los resultados de los alumnos de educación básica, a través de la implementación de políticas públicas orientadas a optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar (OCDE, 2010). En este informe se incluyeron ocho recomendaciones integradas en una estrategia global que busca mejorar las condiciones del sistema educativo mexicano para alcanzar una enseñanza de mejor calidad. Dos de las recomendaciones se enfocaron en la formación inicial de los docentes:

1. *Atraer a mejores candidatos docentes.* La primera medida para incrementar el estatus de la profesión docente consistía en mejorar la calidad de los candidatos por medio un examen nacional de selección y la aplicación de otras herramientas de evaluación, que no se

especificaron. Lo anterior debía ser implementado en las EN de forma especial, mas no exclusiva.

2. *Fortalecer la formación inicial docente.* Esta recomendación consistió en el establecimiento de un sistema de estándares rigurosos para la acreditación de las EN y de todas las instituciones de formación inicial docente. Lo anterior, “si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes” (OCDE, 2010, p. 5).

Estas recomendaciones fueron incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND)⁴ 2013-2018. En su tercera meta se abordó el tema educativo, titulada: *México con Educación de Calidad*, que incluyó la modificación del Artículo 3º Constitucional de 2013, al establecer que el gobierno estaba obligado no sólo a proveer el servicio educativo, sino a garantizar su calidad. Es así que “para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (Presidencia de la República, 2013, p. 61).

La estrategia establecida para alcanzar los objetivos del eje educativo del PND se cristalizó en la Reforma Educativa 2013, que pretendió impulsar una educación de calidad para desarrollar el potencial humano de los mexicanos, a través de tres vías fundamentales: mejores maestros, evaluación y autonomía de gestión, bajo la premisa: “el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país” (Presidencia de la República, 2013, p. 67).

La Reforma Educativa 2013, de carácter constitucional, contempló dentro de sus propósitos “la búsqueda de mejores resultados en el logro escolar a partir de asegurar la calidad profesional

⁴ El PND es el documento que rige la política nacional durante un sexenio y abarca todas las áreas del gobierno nacional.

de los docentes de educación básica y media superior” (Cordero y González, 2016, p. 2). En consecuencia, la figura del maestro cobró gran relevancia al tener la responsabilidad del éxito o el fracaso escolar (Pérez, 2014).

Una parte central de la Reforma Educativa 2013 fue la LGSPD, donde se establecieron las condiciones para los cuatro procesos de la carrera docente: el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, tanto de los profesores de educación básica como de educación media superior. Estos procesos configuraban la carrera de los docentes mexicanos en función del Marco General de una Educación de Calidad, es decir, el “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria” (DOF, 2013, p. 2).

El primer proceso correspondía al ingreso y se realizaba a través de un concurso de oposición, por medio de cual se definía al aspirante idóneo para la función solicitada (DOF, 2013). Se aplicaban dos exámenes para definir el ingreso. En uno se evaluaban los conocimientos y las habilidades para la práctica docente; en el otro se valoraban las habilidades intelectuales y las responsabilidades ético-profesionales. Una de las particularidades de la Reforma Educativa 2013 consistió en permitir el acceso a las plazas del servicio público como profesores de preescolar o primaria a egresados universitarios de carreras afines a las normalistas, con lo que eliminó la exclusividad tradicional de los egresados de las EN.

Debido a las implicaciones que tuvo este nuevo proceso de ingreso al servicio docente en la formación inicial de los profesores de educación básica, las EN parecían desdibujarse en la agenda pública (Flores-Crespo y García, 2014). El perfil profesional para ingresar al servicio docente se diversificó con esta reforma al abrir el concurso de oposición a egresados de licenciaturas afines a la docencia, quitar la exclusividad histórica de las EN y debilitar su papel

como formadoras únicas de los profesores de educación básica (López, 2014). Por lo tanto, “se fractura el vínculo entre las escuelas normales públicas y el sistema educativo, apostando a una paulatina reconfiguración de la planta docente del país” (Vázquez, 2015, p. 119).

Cabe señalar que “en casi todos los países la formación inicial de los profesores de educación básica, que tradicionalmente se impartía en las escuelas normales, pasó a formar parte de las escuelas o facultades universitarias” (Savín, 2003, p. 38). No es posible afirmar que esta modificación de los estudios para ser profesor tenga un impacto directo en la formación de mejores docentes; lo que sí es posible identificar es la ruptura del vínculo tradicional que sostenían las EN con las escuelas de educación básica (Vaillant, 2013). Este fenómeno no ha sucedido en México, pues las EN continúan como las principales formadoras de profesores de educación básica (Navarrete-Cazales, 2012).

El segundo proceso regulado por la LGSPD era la promoción de los profesores dentro del servicio público. El profesor de aula podía aspirar a puestos de mayor rango a través de las evaluaciones implementadas para tal efecto, pues “la carrera docente es una carrera escalar que tiene tres niveles o escalones generales: profesor, directivo, supervisor” (Cordero y Luna, 2014, p. 80). Al obtener algún ascenso, los docentes ocupaban el cargo con un nombramiento temporal durante un periodo de inducción de dos años; al término, y después de la evaluación de desempeño, el nombramiento podía ser definitivo (DOF, 2013). La promoción también podía ser dentro de la misma función docente, al no implicar un cambio de puesto o actividades, sino el otorgamiento de incentivos económicos, ya sea temporales o permanentes.

El reconocimiento era el tercer proceso dentro de la LGSPD, se refiere “a las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones” (DOF, 2013, p. 3). Dentro de la Educación Básica, la ley establecía

que los docentes que realizaran actividades extraordinarias como tutorías, coordinación de proyectos o con otras responsabilidades además de la docencia, podrían ser sujetos de reconocimiento luego de la selección a cargo del personal directivo.

Por último, la LGSPD contemplaba la permanencia de los profesores dentro del servicio docente, también a partir de los resultados de las evaluaciones periódicas. Este proceso era el único que considerado novedoso, al no tener antecedentes de algún elemento similar en el sistema educativo nacional. En México la carrera docente presentaba un ascenso burocrático, basado principalmente en la antigüedad dentro del sistema educativo, sin cuestionar el dominio de las competencias docentes, situación que cambió de forma radical con la Reforma Educativa 2013 (Cordero y González, 2016). De tal forma que:

Las implicaciones laborales de esta reorientación hacen que el maestro se vea como un recurso del cual se puede prescindir; y no como como (...) un profesional de la educación con la capacidad para definir en sus propios términos el sentido de su actividad académica (Pérez, 2014, p. 119).

Es necesario vislumbrar el impacto que estos cambios en la política educativa tuvieron en la reconfiguración de la profesión docente en México. Los cambios en las políticas influyentes en el campo educativo podrían provocar inseguridad en los docentes, sobre todo en las nuevas generaciones de profesores, tal como puede verse en el siguiente apartado.

2.3 Evolución de la matrícula y la cantidad de aspirantes a LEPRIM en las EN.

Se consideró relevante realizar una revisión a nivel nacional tanto de la cantidad de aspirantes como de la matrícula registrada en las EN. En dos fuentes recientes de carácter oficial (INEE, 2015a; DGESPE, 2015) se presentaron cifras en relación con la matrícula de las EN de dos ciclos

escolares en específico, los cuales fueron comparados con los datos estadísticos reportados anualmente por el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). En la Tabla 2.3 se presentan los datos recuperados de las tres fuentes consultadas y se aprecian algunas diferencias, lo cual muestra la inconsistencia de la información. Cabe señalar que en los tres documentos se refiere el Formato 911 que cada año llenan las instituciones formadoras de docentes a nivel nacional con los datos estadísticos correspondientes.

Tabla 2.3
Total de EN y su matrícula en México (2013-2014 y 2014-2015)

Datos	Documentos consultados			
	Ciclo escolar 2013-2014		Ciclo escolar 2014-2015	
	Docentes en México (INEE, 2015)	Estadística (SIBEN, 2014)	Diagnóstico de las Escuelas Normales (DGESPE, 2015)	Estadística (SIBEN, 2015)
Total de EN	484	444	449	444
EN privadas	210	179	188	182
EN públicas	274	265	261	262
Matrícula total	132,205	127,240	121,342	115,417
EN privadas	30,539	28,679	24,620	23,254
EN públicas	101,666	98,561	96,772	92,163
LEPRIM	42,664	41,937	40,042	39,158

Nota: Elaboración propia a partir de los datos consultados en SIBEN (2014, 2015), INEE (2015) y DGESPE (2015).

A pesar de la diferencia entre las fuentes consultadas, es visible la reducción de un ciclo escolar a otro, tanto en el número de EN como en la matrícula. En este sentido, se hizo una revisión más detallada de los datos de la LEPRIM desde el ciclo escolar 2010-2011 al 2018-2019 reportados por SIBEN, al ser la fuente que oficial designada por la DGESPE (Tabla 2.4).

Tabla 2.4
Evolución de la cantidad de EN, matrícula y aspirantes a LEPRIM (2010-2019)

Datos	Datos estadísticos reportados por ciclo escolar								
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Cantidad de EN a nivel nacional									
Total	460	455	450	444	444	432	423	399	392
EN privadas	No aparece	No aparece	No aparece	179	182	171	162	140	134
EN públicas	No aparece	No aparece	No aparece	265	262	261	261	259	257
Matrícula en EN a nivel nacional									
Total	128,547	130,713	131,075	127,240	115,417	104,213	94,216	87,740	90,333
Promedio de alumnos por EN	279	287	291	287	260	241	223	220	230
EN privadas	34,767	32,875	32,300	28,679	23,254	17,672	13,716	10,521	10,138
Porcentaje de matrícula particular en la matrícula total	27%	25%	25%	23%	20%	17%	15%	12%	11%
EN públicas	93,780	97,838	98,775	98,561	92,163	86,541	80,500	77,219	80,195
Matrícula de LEPRIM en EN públicas y privadas a nivel nacional									
LEPRIM	38,369	39,508	42,168	41,937	39,158	35,277	32,296	30,951	32,646
Porcentaje de matrícula LEPRIM en la matrícula total	30%	30%	32%	33%	34%	34%	34%	35%	35%
Aspirantes a ingresar a la LEPRIM en EN públicas a nivel nacional									
Aspirantes a ingresar a LEPRIM	29,591	36,238	34,862	27,541	17,086	15,344	12,391	15,576	-

Nota: Elaboración propia a partir de las estadísticas reportadas en SIBEN (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018).

Se encontraron reducciones en todos los aspectos analizados al comparar los datos reportados en el ciclo escolar 2010-2011 y el ciclo escolar 2018-2019. En cuanto al total de EN en el país se identificó una reducción de 15%, representada en su mayoría por la oferta educativa particular, la cual se redujo en 28% en el periodo señalado. Respecto a la matrícula general de todos los programas educativos se presentó una disminución de 30%; 14% en la matrícula de EN públicas y 71% en las particulares.

La reducción más dramática en la matrícula normalista se identificó en siete estados mexicanos: Guanajuato (53%), Guerrero (55%), Oaxaca (61%), Tamaulipas (63%), Nayarit (66%), Coahuila (76%) y Tlaxcala (81%). A pesar de esta reducción general, hubo entidades que reportaron aumento en la matrícula de sus EN: Chiapas (1%), San Luis Potosí (2%), Zacatecas (2%), Hidalgo (4%), Yucatán (7%), Aguascalientes (8%), Baja California Sur (11%), México (19%), Michoacán (29%) y Sinaloa (34%).

Se analizó de manera específica la evolución de la matrícula de la LEPRIM en el periodo de 2010-2011 a 2018-2019, donde se incluyeron las EN públicas y particulares. A nivel nacional se identificó una reducción de 15% en el total de los alumnos matriculados a la LEPRIM. Las entidades con mayor porcentaje de disminución fueron: Tlaxcala (51%), Tamaulipas (53%), Colima (58%), Tabasco (61%), Oaxaca (63%), Nayarit (66%) y Coahuila (82%).

Por el contrario, en 15 entidades del país se identificó un aumento de la matrícula de LEPRIM, seis de ellas reportaron un aumento entre 2% y 15% más en el total de estudiantes inscritos en este programa educativo. Las entidades con un porcentaje mayor en el aumento de estudiantes fueron: Nuevo León (21%), Yucatán (28%), Baja California Sur (31%), Chiapas (38%), Michoacán (46%), México (59%), Sinaloa (68%), Durango (72%) e Hidalgo (223%).

Con relación al objeto de estudio central de esta investigación, los aspirantes a ingresar a la LEPRIM, se encontró una reducción nacional de 57%. En el ciclo escolar 2011-2012 la reducción mayor se presentó en Colima (31%), en 2012-2013 y 2013-2014 Tlaxcala tuvo el mayor porcentaje de disminución, 42% y 73% respectivamente; 2014-2015 y 2015-2016 se dio en la Ciudad de México, con 85% y 84%; y Colima tuvo el primer lugar en la reducción de aspirantes a la LEPRIM con 92% en 2016-2017 y 2017-2018. Cabe recordar que Baja California presentó el 83% de reducción de aspirantes durante este lapso.

Ambos fenómenos de reducción se relacionan, pues al reducirse la cantidad de aspirantes que pasan por el proceso de selección, también se reducen los alumnos que logran ingresar y aquellos que se inscriben para ser parte de la matrícula normalista. Como se explicó en el apartado 2.1 de esta investigación, este fenómeno sucedió antes en el país, durante la década de los años ochenta del siglo pasado.

Un efecto paralelo a esta disminución es la reducción de la oferta educativa anual en las EN del país, como ejemplo en la Tabla 2.5 se muestra la evolución de espacios ofertados en las EN públicas de Baja California para cursar la LEPRIM. Las EN bajacalifornianas ofrecieron un grupo de 30 alumnos por generación desde el ciclo escolar 2013-2014. Sin embargo, en ciclos escolares anteriores, dos instituciones públicas tenían dos grupos por generación y escuelas de sostenimiento privado también ofertaban la LEPRIM en el estado, oferta que cerró en su totalidad en 2015. Aun cuando no se cuenta con información oficial respecto a estas decisiones sobre el control de la matrícula, se infiere que se deben a la reducción abrupta en la cantidad de aspirantes a la LEPRIM.

Tabla 2.5

Espacios ofertados para ingresar a la LEPRIM en las EN de Baja California (2010-2019)

		Espacios ofertados								
Sostenimiento	Localidad	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Público	Mexicali	60	60	60	30	30		30	30	30
	Valle de	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Mexicali	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Tijuana	60	60	60	30	30	30	30	30	30
	Ensenada	30	60	30	30	30	30	30	30	30
	San Quintín	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Subtotal	240	270	240	180	180	150	180	180	180
Privado	Tijuana	30	30	30	30	30				
		30	30	30	30	30	0	0	0	0
		30	30	30	30	30				
	Ensenada	0	0	30	30	30	0	0	0	0
	Subtotal	90	90	120	120	90	0	0	0	0
Total		330	360	360	300	270	150	180	180	180

En conclusión, se reconoce la existencia de la disminución en las solicitudes de ingreso a las EN y su relación con la reducción en la matrícula (Rodríguez, 2018; Sánchez, 2018), así como la influencia de las situaciones enunciadas en el planteamiento del problema en este fenómeno.

2.4 Regulaciones para el ingreso a la Escuela Normal

La autoridad federal, desde la DGESE, emite con cierta periodicidad las *Normas de Control Escolar*, documento que regula los procesos académicos correspondientes a los estudios normalistas. En la Tabla 2.6 se enlistan las versiones publicadas de este documento desde el año 2000, donde puede verse que el nombre del documento en las versiones más recientes especifica cada uno de los procesos regulados.

Tabla 2.6

Lista de documentos expedidos por la autoridad educativa nacional para regular los procesos escolares en las EN del país (2000-2018)

Año de publicación	Nombre del documento
2000	Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en las modalidades semiescolarizada, intensiva y mixta, exclusivas para maestros en servicio.
2001	Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada.
2005	Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada.
2008	Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada.
2010	Normas de control escolar para las instituciones formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada.
2013	Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012).
2015	Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012).
2018	Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018).

Nota: Elaboración propia a partir de los documentos normativos de control escolar expedidos por las autoridades educativas federales (SEP, 2000; 2001; 2005; 2008; 2010; 2013; 2015; 2018).

Las *Normas de Control Escolar* son aplicables para todas las instituciones de formación docente, ya sean públicas o privadas en México. Entre los procesos académicos que regula se encuentra el ingreso de los estudiantes, como primera fase de su vida normalista. En la Tabla 2.7 se especifican algunas de las características principales de dichos documentos normativos.

Tabla 2.7

Características generales de los documentos nacionales que rigen la selección de aspirantes a la EN (2000-2018)

Características generales	2000	2001	2005	2008	2010	2013	2015	2018
Capítulo o apartado de inscripción	*	*	*	*				*
Capítulo o apartado de selección de aspirantes					*	*	*	*
Convocatoria abierta		*	*	*	*	*	*	*
Convocatoria única						*	*	*
Coincidir con los concursos de ingreso de otras IES						*	*	*
El número de inscritos no puede rebasar lo establecido en la convocatoria			*	*		*	*	*
Cada estado puede limitar el ingreso de aspirantes de otra entidad federativa					*			
Aplicación simultánea del examen						*	*	*
Lista escalafonaria de resultados, prioridad a los mejores	*	*	*	*	*	*	*	*

Nota: Elaboración propia a partir de los documentos normativos de control escolar expedidos por las autoridades educativas federales (SEP, 2000; 2001; 2005; 2008; 2010; 2013; 2015; 2018).

Algunos de los cambios principales consistieron en la integración de un capítulo o apartado específico para la selección de aspirantes, mientras que en las versiones anteriores, esta información se incluía en el apartado correspondiente a la inscripción. Además, se implementó la expedición de una convocatoria única a nivel estatal y la aplicación simultánea del examen de selección en todas las EN de la entidad; y se sugirió que la convocatoria fuera publicada en coincidencia con el resto de las IES.

En la Tabla 2.8 se enlistan los criterios establecidos por estas Normas del año 2000 a 2018. Cabe destacar que en 2005, cuando las EN formaron parte de la Subsecretaría de Educación Superior, algunos de los criterios se volvieron más rigurosos, como la exigencia de un promedio mínimo en el bachillerato.

Tabla 2.8

Criterios nacionales para la selección de aspirantes a la EN (2000-2018)

Criterios	2000	2001	2005	2008	2010	2013	2015	2018
Examen Nacional de Ingreso II (EXANI II) (950 puntos)						*	*	*
EXANI II o equivalente					*			
Examen de selección	*	*	*	*				
Promedio mínimo de 8 en bachillerato			*	*		*	*	*
Acta de nacimiento	*	*	*	*	*	*	*	*
CURP	*	*	*	*	*	*	*	*
Certificado médico	*	*	*	*	*			
Certificado de bachillerato	*	*	*	*	*	*	*	*

Nota: Elaboración propia a partir de los documentos normativos de control escolar expedidos por las autoridades educativas federales.

Dentro de las estrategias implementadas para la mejora de las EN, provenientes de las recomendaciones de organismos internacionales, se encontró el incremento en los requisitos de ingreso como medida para lograr la atracción de los mejores candidatos a docentes (OCDE, 2010). El impacto de estas recomendaciones se percibió en los criterios nacionales para la selección de aspirantes expuestos en la Tabla 2.8, pues posterior a 2010 se encontraron características más rigurosas en el proceso de selección de aspirantes.

En cuanto al examen, se establecía un puntaje mínimo de 950 puntos en el EXANI II o una herramienta de evaluación equivalente. Uno de los requisitos de ingreso que causó controversia fue el promedio mínimo de 8.0 (en una escala aprobatoria de 6.0 a 10) en los estudios de bachillerato, que se estipuló en 2005 pero se retiró, y volvió a implementarse en 2013. Estos elementos eran los que las autoridades estatales debían incluir en las convocatorias que se emiten cada ciclo escolar.

Como ejemplo de lo anterior, en la Tabla 2.9 se enlistan los requisitos de ingreso a las EN de Baja California en los últimos ocho ciclos escolares. Se percibe una serie de modificaciones y requisitos agregados a los obligatorios a nivel nacional, como el examen toxicológico y los cursos

de inducción. No siempre se siguieron las regulaciones nacionales, por ejemplo, en los ciclos escolares del 2013 a 2015 se aplicó un examen de conocimientos ajeno a las indicaciones nacionales, situación que se modificó en 2016, cuando se aplicó el EXANI II.

Tabla 2.9

Requisitos establecidos en las convocatorias de ingreso a las EN en Baja California (2010-2019)

Requisito	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Acta de nacimiento	*	*	*	*	*	*	*	*	*
CURP	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Comprobante de domicilio					*			*	*
Promedio mínimo de 7 en bachillerato	*	*	*	*					
Promedio mínimo de 8 en bachillerato					*	*	*	*	*
EXANI II (950 puntos)	*	*					*	*	*
EXANI II (1000 puntos)			*						
Examen de selección				*	*	*			
Cuestionario de contexto				*				*	*
Entrevista con aspirantes aprobados						*			
Examen toxicológico	*	*	*	*	*	*	*	*	
Examen psicométrico				*					
Examen de habilidades y capacidades físicas					*				
Evaluación de capacidad funcional						*			
Curso de inducción a la docencia		*	*						
Taller “Inducción a la Docencia”				*					
Plática introductoria al plan y programa educativo					*	*			

Nota: Elaboración propia a partir de las Convocatorias del Proceso Único de Selección para aspirantes a ingresar a las instituciones formadoras de docentes de educación básica del estado de Baja California.

2.5 Las instituciones formadoras de docentes en Baja California

De acuerdo con los datos publicados por la DGESPE en el ciclo escolar 2018-2019, 5% de las EN públicas se ubican en Baja California (SIBEN, 2018), donde se ofertan 11 distintos programas de licenciatura para profesores de educación básica. La LEPRIM, que es el objeto de interés de esta investigación, es el programa educativo que alberga el mayor número de estudiantes en la región noroeste mexicana y se ofrece en 50% de las EN en Baja California, en los tres municipios más grandes de la entidad: tres en el municipio de Mexicali (una en la zona urbana y dos en la zona rural), dos en Ensenada (una en la zona rural) y una en Tijuana. Estas EN son las instituciones participantes en esta investigación:

1. Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF, Mexicali).
2. Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche (ENVMEC, Valle de Mexicali-Mexicali).
3. Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez” (ENERR, Valle de Mexicali-Mexicali).
4. Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT, Tijuana).
5. Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL, Ensenada).
6. Escuela Normal Experimental “Profr. Gregorio Torres Quintero” (ENEGTQ, San Quintín-Ensenada).

De las tres EN ubicadas en la zona rural, dos pertenecen a la categoría de normales experimentales. Este tipo de institución se fundó en México durante la década de los años setenta, “ante la disminución de las escuelas normales rurales y la necesidad de formar profesores para

atender las comunidades rurales” (Rodríguez y Zúñiga, 1995, p. 23). Se fundaron 40 EN experimentales en todo el país, ubicadas en comunidades pequeñas con pocos apoyos para su desarrollo académico.

Un elemento importante para ilustrar el tamaño de las EN es el personal docente y la matrícula. En la Tabla 2.10 se presenta la distribución del personal de cada institución de acuerdo al tipo de contratación. Se señala el porcentaje correspondiente en cada EN respecto a los 496 docentes que trabajan en el nivel de normales en Baja California. Cabe destacar que las seis EN participantes en este estudio representan 54% de los profesores normalistas del estado.

Tabla 2.10
Distribución del personal docente de las EN participantes por tipo de contratación

Distribución del personal docente	Mexicali		Tijuana		Ensenada	
	BENUFF	ENVMEC	ENERR	ENEFT	BENEPJPL	ENEGTQ
Porcentaje de docentes respecto al total (496) en las EN de Baja California	10% (47)	5% (25)	5% (25)	18% (90)	13% (64)	3% (14)
Porcentaje de Profesores de Tiempo Completo (PTC) en la EN	62% (29)	24% (6)	24% (6)	18% (16)	11% (7)	43% (6)
Porcentaje de profesores de $\frac{3}{4}$ tiempo en la EN	4% (2)	4% (2)	4% (1)	1% (1)	3% (2)	--
Porcentaje de profesores de $\frac{1}{2}$ tiempo en la EN	26% (12)	20% (5)	--	20% (18)	9% (6)	36% (5)
Porcentaje de profesores por horas en la EN	8% (4)	48% (12)	72% (18)	61% (55)	77% (49)	21% (3)

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de Enero 2017 de SIBEN (2017).

En cuanto a la matrícula, en la Tabla 2.11, se presentan los datos de ingreso en las EN participantes durante los ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. En los tres ciclos escolares se ofertaron 180 espacios para ingresar a la LEPRIM en las seis EN en el estado, sin embargo esta cantidad no fue cubierta en su totalidad en los dos primeros ciclos escolares

analizados, pues de acuerdo con los registros de control escolar proporcionados por la DESPE, se inscribieron 172 y 142 alumnos respectivamente.

En el último ciclo escolar del periodo analizado, 2018-2019, la oferta fue de 180 espacios para la LEPRIM sin embargo, fueron aceptados 255 aspirantes, 42% más de los espacios establecidos en la convocatoria. De acuerdo con los datos proporcionados por la DESPE, esta situación no se había presentado, pues siempre la cantidad de aspirantes aceptados no superaba la cantidad estipulada en la convocatoria. Al analizar los resultados del EXANI-II de los aspirantes aceptados en esta ocasión, se encontraron 43 aspirantes con puntajes menores al corte establecido en la convocatoria de 950 puntos.

Tabla 2.11
Comparativo de los procesos de ingreso a las EN participantes

Municipio	EN participantes	Espacios convocados para ingresar a la LEPRIM			Aspirantes a ingresar a la LEPRIM			Alumnos inscritos en primer semestre de la LEPRIM		
		2016-2017	2017-2018	2018-2019	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Mexicali	BENUFF	30	30	30	56	53	60	30	32	49
	ENVMEC	30	30	30	61	45	49	34	21	38
	ENERR	30	30	30	49	34	51	20	15	40
Tijuana	ENFT	30	30	30	105	107	103	36	33	34
Ensenada	BENEPJPL	30	30	30	41	39	40	23	19	41
	ENEGTQ	30	30	30	59	38	50	28	22	34
Total estatal		180	180	180	371	316	353	172	142	236

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de control escolar de la DESPE.

A continuación se enuncian brevemente algunas características generales de las seis EN que cuentan con el programa educativo de la LEPRIM en Baja California:

BENUFF. Fue la primera EN del estado de Baja California. Se fundó en 1949 con la formación de profesores de educación primaria. Atendía la demanda educativa no solo de los residentes de la zona, sino también del Valle de Mexicali, San Felipe y San Luis Río Colorado

(Sonora). Posteriormente se integró a la oferta educativa la Licenciatura en Educación Especial y la Licenciatura en Educación Secundaria, tres licenciaturas que se ofrecen en el turno matutino.

ENVMEC. Se ubica en un poblado del Valle de Mexicali y oferta únicamente la LEPRIM en el turno matutino, con la acreditación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Además, tiene algunos de sus procesos administrativos certificados bajo la norma de calidad ISO 9001:2008.

ENERR. La EN está localizada en el Ejido Nuevo León, en el Valle de Mexicali, y ofrece en el turno matutino la LEPRIM. De acuerdo con los datos publicados en la página institucional de internet, la escuela se fundó gracias a las gestiones de los ejidatarios y profesores de la zona, que estaban interesados en contar con una opción de educación superior sin trasladarse a la cabecera municipal.

ENFT. Se fundó en 1994 con la LEPRIM como único programa educativo para la formación inicial de profesores, al cual se agregó cinco años después la Licenciatura en Educación Preescolar. Posteriormente el número de programas de estudio fue en aumento y en la actualidad se imparten siete programas de licenciatura, así como un programa de posgrado, la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar.

BENEPJPL. La EN fue fundada en 1960, con la formación de profesores de educación primaria en turno vespertino; posteriormente, se incluyó en la oferta académica la formación de profesores de educación preescolar. En la institución se han impartido programas de maestría y licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, matemáticas e inglés. Actualmente, las dos licenciaturas que se imparten en la EN son en Educación Primaria y en

Educación Preescolar, ambas cuentan con la acreditación vigente de los CIEES. En febrero de 2017 se inició el programa de Maestría en Dirección y Supervisión Escolar.

ENEGTQ. Esta EN, ubicada en una localidad al sur del municipio de Ensenada, se fundó en 1977 bajo el programa de las escuelas experimentales; su oferta educativa desde entonces ha sido la LEPRIM.

En general, las características enunciadas describen los rasgos principales del escenario en donde se llevó a cabo el proceso de investigación. Estas instituciones participaron en diversos momentos en cada uno de los estudios que se presentan a detalle en los capítulos 6, 7 y 8.

Capítulo 3 Revisión de estudios antecedentes

En este capítulo se presenta el resultado de la revisión de estudios antecedentes acerca del objeto de estudio del proyecto de investigación: características y motivaciones de los aspirantes a profesor. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron: *teacher education/training*, *teacher's motivations*, aspirantes, elección de carrera, educación superior, motivación, formación docente y EN.

Se revisaron publicaciones periódicas, memorias en extenso de eventos académicos como el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN), así como bases de datos electrónicas (ERIC, EBSCO y ELSEVIER), que aglutinan fuentes arbitradas de carácter académico.

Entre las publicaciones periódicas revisadas se consultaron las siguientes: *Aula Magna 2.0*, *College Student Journal*, *Educational Review*, *Escuela Abierta*, *Estudios Pedagógicos*, *European Journal of Teacher Education*, *International Education Studies*, *Learning and instruction*, *Journal of Education and Training Studies*, *Journal of Education for Teaching*, *Procedia*, *Research in Education*, *Revista de Educación Superior*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Revista Eureka*, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *Sociedad Académica*, *Teaching and Teacher Education* y *Technology Education Managment Informatics Journal*.

Se identificaron 61 estudios bajo los siguientes criterios de selección: publicación entre los años 2002 a 2019, acceso gratuito al texto completo, escritos en español o inglés, centrados en dos grupos temáticos: (1) aspirantes a la educación superior y (2) motivaciones para ingresar a la

formación docente. En el primero de ellos se ubicaron 18 investigaciones en total: nueve estudios sobre (1.1) las características de los aspirantes a la educación superior y otros nueve estudios relacionados con (1.2) la elección profesional. En el segundo grupo se ubicaron 43 investigaciones: 38 estudios acerca de (2.1) las motivaciones expresadas por estudiantes cursando la carrera y cinco estudios de las (2.2) las motivaciones de los aspirantes.

Las investigaciones seleccionadas se clasificaron de acuerdo al enfoque teórico desde el que analizan el objeto de estudio, para lo que se siguió la propuesta de Whittaker (2002) y Wright (2005): psicológico, sociológico e híbrido (Ver Tabla 3.1). Se presentan a continuación dos tablas por cada enfoque teórico, una para los estudios mexicanos y otra para los internacionales, donde se ordenaron cronológicamente por fecha de publicación.

Tabla 3.1
Concentrado de estudios previos analizados sobre el tema de estudio

Concentrado de estadísticos previos analizados sobre el tema de estudio						
Grupo Temático	Subgrupo temático	Ubicación	Enfoque Teórico			Total
			Psicológico	Sociológico	Híbrido	
1. Aspirantes a la educación superior	1.1 Características de los aspirantes	Nacional	-	5	1	8
		Internacional	1	-	1	
	1.2 Elección profesional	Nacional	2	-	7	9
		Internacional	-	-	-	
2. Motivaciones para ingresar a la formación docente	2.1 Motivaciones de los estudiantes	Nacional	4	3	2	39
		Internacional	10	7	13	
	2.2 Motivaciones de los aspirantes	Nacional	-	-	4	5
		Internacional	-	-	1	
Total			17	15	29	61

3.1 Estudios previos con enfoque teórico psicológico

Se ubicaron 17 estudios con enfoque teórico psicológico, es decir, “se basan en los factores internos del individuo como la personalidad, las capacidades o habilidades” (Guzmán y Serrano, 2011, p. 35). En la Tabla 3.2 se muestra la lista de los seis estudios nacionales analizados y las variables atendidas, publicados entre 2006 y 2018. De ellos, tres son artículos arbitrados, dos ponencias y un capítulo de libro. En cuanto al enfoque metodológico, todos se realizaron bajo un método cuantitativo. Los estudios que se presentan pertenecen al subgrupo (1.2) elección profesional y al subgrupo de (2.1) las motivaciones de los estudiantes.

Tabla 3.2

Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico psicológico

Subgrupo temático	Variables estudiadas	Estudios nacionales (México)					
		Autores					
		García-Garduño y Organista, 2006	Cano, 2007	Mungarro y Zayas, 2009	Ochoa y Díez-Martínez, 2009	Badillo et al., 2018	Ríos, Mejía y Navarrete, 2018
Elección profesional	Características académicas						
	Características familiares						
	Características demográficas				*		
	Características socioeconómicas						
	Características institucionales						
	Influencias sociales						
	Autoconcepto						
	Intereses académicos						
	Necesidades de acompañamiento						
	Expectativas				*		
	Motivaciones		*		*		
	Proceso de elección		*		*		
	Autoconcepto						
	Características académicas			*		*	*
Motivaciones de los estudiantes	Características familiares			*		*	
	Características demográficas					*	
	Características socioeconómicas						
	Actitudes						*
	Expectativas	*				*	
	Motivaciones	*		*		*	
	Identidad docente						*
	Eficacia docente						
	Proceso de elección						
	Satisfacción profesional						
	Influencias sociales						
	Carrera de respaldo						
	Esperanza						
	Autoconcepto						
	Compromiso						
	Imaginario/representación social						
	Conocimiento pedagógico						
Método	Cuantitativo	*	*	*	*	*	*
	Mixto						
	Cualitativo						
Tipo de publicación	Ponencia			*			*
	Tesis						
	Artículo arbitrado	*	*		*		
	Capítulo de libro					*	

En el subgrupo (1.2) elección profesional, se ubicaron dos estudios realizados desde este enfoque teórico que analizaron el proceso de elección vivido por los estudiantes de educación superior, sus características demográficas, autoconcepto y motivaciones (Cano, 2007; Ochoa y Diez-Martínez, 2009).

En el subgrupo (2.1) motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente desde el enfoque psicológico, se ubicaron cuatro investigaciones nacionales. En estos estudios se abordaron como variables de investigación las características académicas, familiares y demográficas de los estudiantes de docencia, además de puntualizar las actitudes, expectativas y motivaciones que los llevaron a elegir esta profesión y tienen implicaciones en su identidad docente (García-Garduño y Organista, 2006; Mungarro y Zayas, 2009; Badillo et al., 2018 y Ríos et al., 2018).

Los estudios internacionales clasificados en el enfoque teórico psicológico se presentan en la Tabla 3.3. Son artículos arbitrados y en la mayoría se utilizó un método cuantitativo para la recolección de datos. Se recuperaron 11 estudios, uno correspondiente al subgrupo (1.1) características de los aspirantes y el resto en el subgrupo (2.1) motivaciones de los estudiantes.

Tabla 3.3
Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico psicológico

Subgrupo temático	Variables estudiadas	Estudios internacionales										
		Australia	España	Chile	Alemania	Turquía	España	Alemania	Turquía	Turquía	Tanzania	Israel
		Watt y Richardson, 2008	Pontes et al., 2011	Avendaño y González, 2012	König y Rothland, 2012	Yüce et al., 2013	Gratacós, 2014	Roloff et al., 2015	Eren, 2015	Bozpolat, 2016	Moses et al., 2017	Kass y Miller, 2018
Características de los aspirantes	Características de personalidad							*				
	Características cognitivas							*				
	Características académicas											
	Características familiares											
	Características sociodemográficas											
	Características socioeconómicas											
	Rendimiento académico											
	Gusto académico							*				
Motivaciones de los estudiantes	Características académicas	*			*					*	*	*
	Características familiares	*					*				*	*
	Características demográficas	*				*	*			*	*	*
	Características socioeconómicas											
	Actitudes		*		*					*		*
	Expectativas	*			*	*				*		*
	Motivaciones	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*
	Identidad docente		*		*	*				*	*	*
	Eficacia docente					*			*			
	Proceso de elección											
	Satisfacción profesional	*			*				*	*	*	*
	Influencias sociales											
	Carrera de respaldo											
	Esperanza								*			
	Autoconcepto					*						
	Compromiso											
	Imaginario/representación social											
	Conocimiento pedagógico				*							
Método	Cuantitativo	*	*	*	*		*	*	*	*		
	Mixto					*						
	Cualitativo										*	*
Tipo de publicación	Ponencia											
	Tesis											
	Artículo arbitrado	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Capítulo de libro											

El estudio ubicado en el subgrupo (1.1) características de los aspirantes a la educación superior es de Roloff y colaboradores (2015), quienes investigaron acerca de sus características cognitivas y de personalidad. El resto de los estudios con enfoque teórico psicológico corresponden a (2.1) motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente. En este caso se estudiaron también las características de los estudiantes de docencia que influyeron en sus motivaciones de ingreso, así como en su identidad y eficacia docente, tales como características académicas, familiares, demográficas y actitudinales. Además, se estudiaron otras variables relacionadas con el tema como la satisfacción profesional, el autoconcepto, el conocimiento pedagógico y la esperanza dentro de la profesión docente.

Al revisar los estudios nacionales e internacionales clasificados en este enfoque teórico se concluyó que las variables analizadas desde la postura psicológica son diversas, todas con una orientación evidente a indagar elementos referidos a los procesos mentales del individuo.

Los estudios recuperados se concentraron en su mayoría, 14 de 17, en el tema (2.1) de las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente. En estas investigaciones se analizaron características académicas, familiares y demográficas, además de actitudes, expectativas y motivaciones relacionadas con la identidad docente. Cabe señalar que no se identificó ningún artículo orientado a estudiar las motivaciones de los aspirantes bajo la postura psicológica.

3.2 Estudios previos con enfoque teórico sociológico

De los estudios revisados, 15 fueron ubicados dentro del enfoque sociológico. Al igual que en el grupo de estudios psicológicos presentados en el apartado previo, no se identificó

ninguna investigación que abordara (2.2) las motivaciones de ingreso a la formación docente de los aspirantes. Además, no se encontraron estudios desde este enfoque que atendieran el tema (1.2) de la elección profesional.

Ocho de los estudios son nacionales (Ver Tabla 3.4) publicados dentro del periodo temporal de 2007 a 2018. La mayoría fueron realizados desde el paradigma cuantitativo. Dentro del subgrupo 1.1 se identificaron cinco estudios mexicanos que recuperaron las características académicas, familiares, sociodemográficas y socioeconómicas, además del rendimiento académico, para estudiar el tema de las características de los aspirantes a la educación superior en México.

Los autores analizados sostuvieron que dicho nivel educativo continúa siendo posible para las minorías favorecidas, pues son los factores socioeconómicos y familiares los que tienen mayor peso en los resultados de los procesos de admisión de las instituciones públicas de educación superior (Casillas, Chaín y Jácome, 2007; Guzmán y Serrano, 2007, 2011; Yáñez, Vera y Mungarro, 2014; Pérez, Padilla y Caldera, 2017).

El otro subgrupo donde se encontraron estudios con un enfoque teórico sociológico corresponde a (2.1) las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente, en el cual se ubicaron tres ponencias.

Tabla 3.4

Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico sociológico

		Estudios nacionales (México)							
		Autores							
Subgrupo temático	Variables estudiadas	Casillas et al., 2007	Guzmán y Serrano, 2007	Guzmán y Serrano, 2011	Yañez et al., 2015	Hernández y Landa, 2015	Pérez, Padilla y Caldera, 2017	Reyes, 2017	Romero, Herrera y Reyes, 2018
Características de los aspirantes	Características de personalidad								
	Características cognitivas								
	Características académicas	*	*		*		*		
	Características familiares	*	*	*			*		
	Características demográficas	*	*	*			*		
	Características socioeconómicas	*	*	*	*		*		
	Rendimiento académico				*		*		
	Gusto académico						*		
	Características académicas							*	*
Motivaciones de los estudiantes	Características familiares							*	*
	Características demográficas							*	*
	Características socioeconómicas								
	Actitudes								
	Expectativas					*			
	Motivaciones					*		*	*
	Identidad docente								*
	Eficacia docente					*			
	Proceso de elección							*	
	Satisfacción profesional					*			
	Influencias sociales								
	Carrera de respaldo							*	
	Esperanza								
	Autoconcepto								
	Compromiso								
	Imaginario/representación social								*
	Conocimiento pedagógico								
Método	Cuantitativo	*	*	*	*		*	*	
	Mixto					*			
	Cualitativo								*
Tipo de publicación	Ponencia		*			*	*	*	*
	Tesis								
	Artículo arbitrado	*		*	*				
	Capítulo de libro								

Las variables analizadas en estos trabajos atendieron las motivaciones y expectativas de los estudiantes de docencia, así como el proceso de selección y satisfacción profesional. También resaltaron las características académicas, familiares y demográficas de los estudiantes. Dos variables que no habían sido identificadas en otros estudios fueron la docencia como carrera de respaldo y la representación social de la profesión docente, estas variables fueron atendidas en las ponencias clasificadas en este subgrupo (Hernández y Landa, 2015; Reyes, 2017; Romero et al., 2018).

En la Tabla 3.5 se presentan los siete estudios internacionales clasificados dentro del enfoque teórico sociológico, los cuales son artículos arbitrados que se ubicaron en el subgrupo (2.1) de las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente. En relación con el enfoque metodológico, este grupo de estudios presentó diferencias a los anteriores, pues únicamente dos estudios fueron de corte cuantitativo.

En estos artículos los investigadores analizaron sus características académicas, familiares y demográficas, así como expectativas, motivaciones, satisfacción profesional, influencias sociales y la docencia como carrera de respaldo (Jarvis y Woodrow, 2005; Malderez et al., 2007; Li et al., 2013; Wong et al., 2014, Mudavanhu, 2015; Low et al., 2017 y Tustiawati, 2017).

Tabla 3.5

Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico sociológico

		Estudios internacionales						
		Inglaterra		China		Zimbabue	Singapur	Indonesia
		Autores						
		Jarvis y Woodrow, 2005	Malderez et al., 2007	Li et al., 2013	Wong et al., 2014	Mudavanhu, 2015	Low et al., 2017	Tustiawati, 2017
Subgrupo temático	Variables estudiadas							
Motivaciones de los estudiantes	Características académicas					*	*	*
	Características familiares			*				
	Características demográficas			*				
	Características socioeconómicas							
	Actitudes							
	Expectativas		*	*	*		*	*
	Motivaciones	*	*	*	*	*	*	*
	Identidad docente							
	Eficacia docente							
	Proceso de elección							
	Satisfacción profesional			*				*
	Influencias sociales			*	*		*	*
	Carrera de respaldo				*			
	Esperanza							
	Autoconcepto							
	Compromiso							
	Imaginario/representación social							
	Conocimiento pedagógico							
Método	Cuantitativo	*		*				
	Mixto		*		*			*
	Cualitativo					*	*	
Tipo de publicación	Ponencia							
	Tesis							
	Artículo arbitrado	*	*	*	*	*	*	*
	Capítulo de libro							

En general, a partir de la revisión de los estudios previos que atendieron el objeto de estudio desde el enfoque sociológico, se encontró que los elementos considerados contextuales tienen un peso relevante en la investigación sobre estudiantes y su elección de carrera, de forma específica la elección de la docencia como carrera profesional.

3.3 Estudios previos con enfoque teórico híbrido

De los 61 estudios identificados, 29 se realizaron desde un enfoque teórico híbrido, pues analizaron la interacción entre los aspectos externos y la identidad individual del sujeto (Wright, 2005). El enfoque teórico híbrido fue el único utilizado en estudios de los cuatro subgrupos temáticos planteados en esta revisión de la literatura. En la Tabla 3.6 se presentan los 14 artículos nacionales identificados que abordaron el tema de interés desde una postura híbrida, con un enfoque metodológico cuantitativo en 12 de los casos, publicados de 2007 a 2018.

Los estudios mexicanos identificados desde este enfoque teórico atendieron los cuatro subgrupos temáticos considerados de interés en la presente investigación. En cuanto a los (1.1) aspirantes a la educación superior, sólo se recuperó una ponencia con información sobre características familiares, sociodemográficas y socioeconómicas de los participantes, así como el gusto académico que manifestaron (Gamboa y Marín, 2007).

En cuanto a la (1.2) elección profesional, los investigadores analizaron las características académicas, familiares, socioeconómicas, demográficas e institucionales, necesidades de acompañamiento, expectativas, influencias sociales, intereses académicos y motivaciones expresadas por los estudiantes al momento de elegir la carrera profesional. Además, se precisó el proceso de elección y la satisfacción profesional (Gamboa y Marín, 2009; Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011; Ochoa et al., 2014; Piñero, 2015, González, López y Ayala, 2017; Gamboa y Yáñez, 2017; Alarcón, López y Piña, 2017).

Tabla 3.6

Variables analizadas en los estudios previos nacionales con enfoque teórico híbrido

		Estudios nacionales (México)													
		Autores													
Subgrupo temático	Variables estudiadas	Gamboa y Marín, 2007	Gamboa y Marín, 2009	Norzagaray et al., 2011	Ochoa et al., 2014	Gamboa et al., 2015	Yañez, Medina y Gerardo, 2015	Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015	Piñero, 2015	González et al., 2017	Gamboa y Yañez, 2017	Yañez, Gerardo y Ramírez, 2017	Rodríguez, Baas y Cachón, 2017	Alarcón et al., 2017	Jiménez, Muñoz y Albarrán, 2018
Características de los aspirantes	Características de personalidad														
	Características cognitivas														
	Características académicas														
	Características familiares	*													
	Características demográficas	*													
	Características socioeconómicas	*													
	Rendimiento académico														
	Gusto académico	*													
Elección profesional	Características académicas								*	*	*				*
	Características familiares								*	*					*
	Características demográficas		*						*	*					
	Características socioeconómicas								*	*					*
	Características institucionales									*					
	Influencias sociales									*					*
	Autoconcepto														*
	Intereses académicos									*					
	Necesidades de acompañamiento			*						*					
	Expectativas		*		*				*		*				*
	Motivaciones										*				*
	Proceso de elección			*	*				*	*	*			*	*
	Satisfacción profesional								*		*				*

(continúa)

Subgrupo temático		Estudios nacionales (México)													
		Autores													
		Gamboa y Marín, 2007	Gamboa y Marín, 2009	Norzagaray, Maytorena y Montaño, 2011	Ochoa et al., 2014	Gamboa, Mendoza y Yañez, 2015	Yañez, Medina y Gerardo, 2015	Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015	Piñero, 2015	González, López y Ayala, 2017	Gamboa y Yañez, 2017	Yañez, Gerardo y Ramírez, 2017	Rodríguez et al., 2017	Alarcón et al., 2017	Jiménez et al., 2018
Motivaciones de los estudiantes	Características académicas											*		*	
	Características familiares											*		*	
	Características demográficas											*		*	
	Características socioeconómicas														
	Actitudes											*			
	Expectativas											*		*	
	Motivaciones											*			
	Identidad docente														
	Eficacia docente											*			
	Proceso de elección														
	Satisfacción profesional														
	Influencias sociales													*	
	Carrera de respaldo											*		*	
	Esperanza														
	Autoconcepto														
	Compromiso														
	Imaginario/representación social														
Conocimiento pedagógico															
Motivaciones de los aspirantes	Características académicas					*	*	*			*				
	Características familiares					*	*	*			*				
	Motivaciones					*	*	*			*				
	Intereses vocacionales														
	Procesos de elección					*	*	*			*				
Método	Cuantitativo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
	Mixto													*	
	Cualitativo												*		
Tipo de publicación	Ponencia	*				*	*			*	*	*	*	*	
	Tesis														
	Artículo arbitrado		*	*	*			*	*						
	Capítulo de libro														

En el subgrupo (2.1) de las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente, se clasificaron dos ponencias (Rodríguez et al., 2017; Jiménez et al., 2018) que atendieron como variables de investigación las características académicas, familiares y demográficas de los estudiantes, además de sus actitudes, expectativas, motivaciones, influencias sociales, carrera de respaldo y eficacia docente.

Los estudios del último subgrupo, (2.2) las motivaciones de los aspirantes a ingresar a la formación docente, recuperaron en conjunto las características académicas y familiares, además de las propias motivaciones que llevaron a los participantes al proceso de elección del magisterio como profesión (Gamboa, Mendoza y Yáñez, 2015; Yáñez, Medina y Gerardo, 2015; Yáñez, Gamboa y Mendoza, 2015; Yáñez et al., 2017).

Los 15 estudios internacionales clasificados en el enfoque híbrido, publicados entre 2002 y 2019, se ubican en la Tabla 3.7; a excepción de un estudio cualitativo, todas las investigaciones recuperadas en esta clasificación se llevaron a cabo a partir de un paradigma metodológico cuantitativo.

En el subgrupo (1.2) elección profesional, se ubicó el artículo de Lauretti y colaboradores (2008) que estudió las influencias sociales, las expectativas y las motivaciones en el proceso de elección de los estudiantes de educación superior. La mayoría de los estudios, 13, se ubicaron en el subgrupo (2.1) de las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la formación docente. En estos estudios se analizaron las características académicas, familiares y demográficas de los estudiantes, así como el papel de sus actitudes, expectativas y motivaciones en la identidad y eficacia docente. También recuperaron información sobre el proceso de elección y las influencias sociales inmersas en éste, así como la satisfacción de los estudiantes con su decisión profesional (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012; Thomson, Turner y Nietfeld, 2012; Ozturk, 2012; Tang,

Cheng y Cheng, 2014; Balyer y Özcan, 2014, Bilim, 2014; Dundar, 2014; Rots, Aelteman y Devos, 2014; Pariahuache, 2015; Tomsik, 2016; Hennessy y Lynch, 2016; Yuan y Jun, 2017; Kissau, Davin y Wang, 2019). El último artículo corresponde al subgrupo (2.2) de las motivaciones de los aspirantes para ingresar a la formación docente (Sánchez, 2002) que puso énfasis en los intereses vocacionales y las motivaciones presentes en el proceso de elección profesional.

Tabla 3.7
Variables analizadas en los estudios previos internacionales con enfoque teórico híbrido

		Subgrupo temático	Variables estudiadas	Estudios internacionales													
				España	Venezuela	Países Bajos	Estados Unidos	Turquía	China	Turquía	Turquía	Turquía	Bélgica	Perú	Eslovaquia	Irlanda	China
Elección profesional	Características académicas		Sánchez, 2002	Lauretti et al., 2008	Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012	Thomson et al., 2012	Ozturk, 2012	Tang et al., 2014	Balyer y Özcan, 2014	Bilim, 2014	Dundar, 2014	Rots et al., 2014	Pariahuache, 2015	Tomsik, 2016	Hennessy y Lynch, 2016	Yuan y Jun, 2017	Kissau et al.,2019
	Características familiares																
	Características demográficas																
	Características socioeconómicas																
	Características institucionales																
	Influencias sociales																
	Autoconcepto			*													
	Intereses académicos																
	Necesidades de acompañamiento																
	Expectativas			*													
	Motivaciones			*													
	Proceso de elección			*													
	Satisfacción profesional																
Motivaciones de los estudiantes	Características académicas					*					*	*	*	*		*	*
	Características familiares					*						*	*	*		*	
	Características demográficas					*					*	*	*				*
	Características socioeconómicas																
	Actitudes														*	*	*
	Expectativas					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Motivaciones			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

(continúa)

Subgrupo temático	Variables estudiadas	Estudios internacionales														
		España	Venezuela	Países Bajos	Estados Unidos	Turquía	China	Turquía	Turquía	Turquía	Bélgica	Perú	Eslovaquia	Irlanda	China	Estados Unidos
		Sánchez, 2002	Lauretti et al., 2008	Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012	Thomson et al., 2012	Ozturk, 2012	Tang et al., 2014	Balyer y Özcan, 2014	Bilim, 2014	Dundar, 2014	Rots et al., 2014	Pariahuache, 2015	Tomsik, 2016	Hennessy y Lynch, 2016	Yuan y Jun, 2017	Kissau et al., 2019
Motivaciones de los aspirantes	Identidad docente					*	*				*					
	Eficacia docente					*								*	*	*
	Proceso de elección			*					*					*	*	*
	Satisfacción profesional			*		*				*		*				*
	Influencias sociales														*	*
	Carrera de respaldo															
	Esperanza															
	Autoconcepto															
	Compromiso															
	Imaginario/representación social															
	Conocimiento pedagógico										*					
Método	Características académicas															
	Características familiares															
	Motivaciones	*														
	Intereses vocacionales	*														
	Proceso de elección	*														
Tipo de publicación	Cuantitativo	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*		*
	Mixto															
	Cualitativo						*								*	
	Ponencia											*				
	Tesis															
	Artículo arbitrado	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*
	Capítulo de libro															

3.4 Hallazgos de la revisión de la literatura

A partir de la revisión de la literatura, se presentan algunas conclusiones acerca de la producción académica relacionada con el tema de interés, en función de los siguientes rubros: temporalidad, ubicación geográfica, tipo de publicación, sujetos de investigación, enfoque teórico y abordaje metodológico.

En cuanto a la temporalidad, a pesar de que el artículo más antiguo que se identificó fue publicado en 2002, fue hasta 2014 que las publicaciones aumentaron considerablemente, de tal manera que 61% de la producción académica se concentró entre 2014-2018, lo que se considera evidencia del reciente interés por la temática (Ver Figura 3.1).

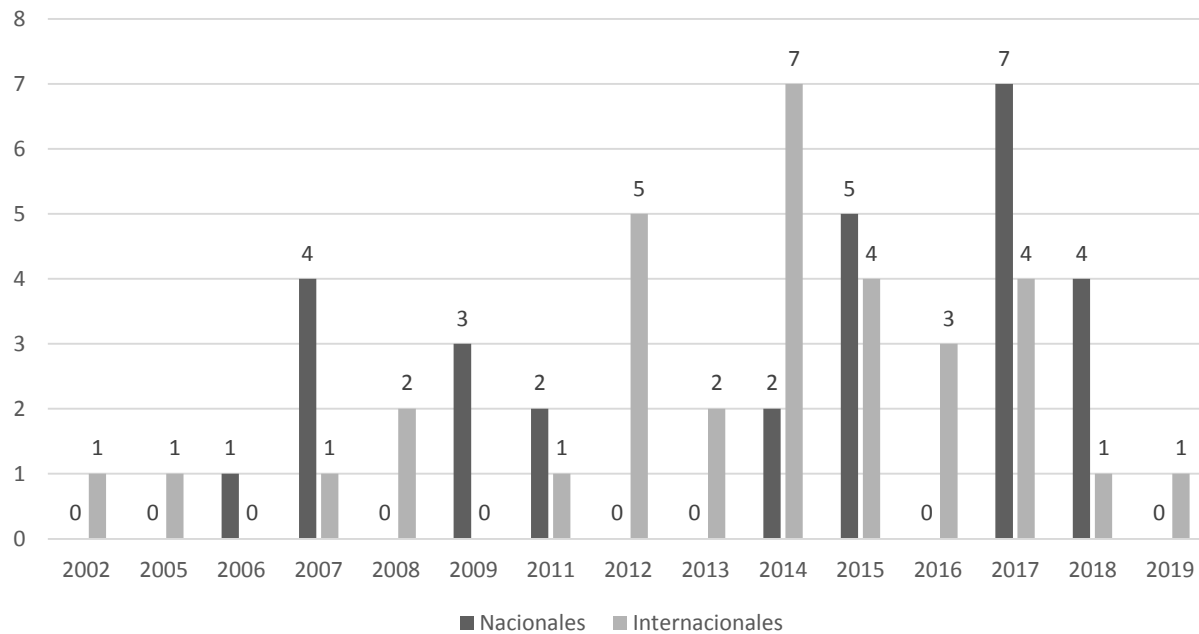


Figura 3.1. Ubicación temporal de los estudios previos analizados.

Como se pudo apreciar en este capítulo, el tema ha sido de interés para investigadores de distintas partes del mundo, tanto en países industrializados como en aquellos considerados en vías de desarrollo. En la Figura 3.2 se presenta la distribución por continente de la ubicación geográfica de los estudios previos analizados.

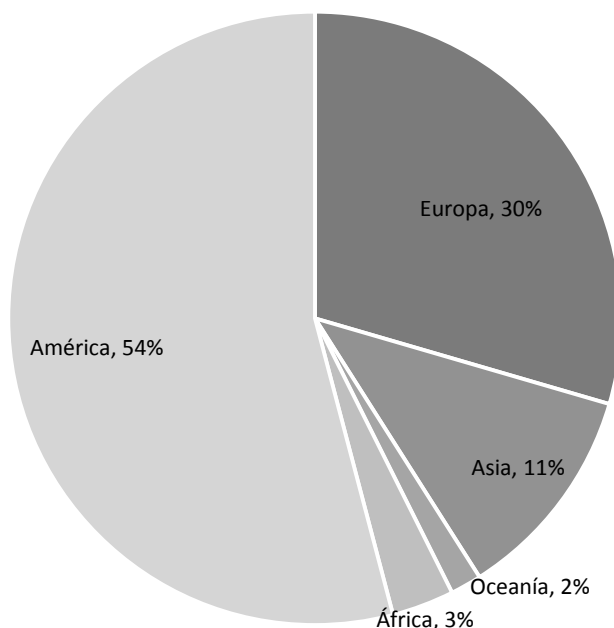


Figura 3.2. Ubicación geográfica de los estudios previos analizados.

La producción académica del tema de las motivaciones, al igual que en el campo temático de la elección de carrera de los estudiantes, es incipiente en México. Aunque a nivel internacional se ha posicionado como una línea temática reciente, específicamente el estudio de las motivaciones para ser profesor. Esto puede notarse al revisar el tipo de producción académica que se presenta en el contexto internacional, donde el tema ya se posicionó en revistas científicas arbitradas (53%), mientras que en el contexto nacional, el tipo de publicaciones identificadas se divide en ponencias presentadas en eventos académicos (25%) y artículos (20%). Lo anterior da indicios para

considerar que el tema está aún en proceso de convertirse en una línea de investigación consolidada.

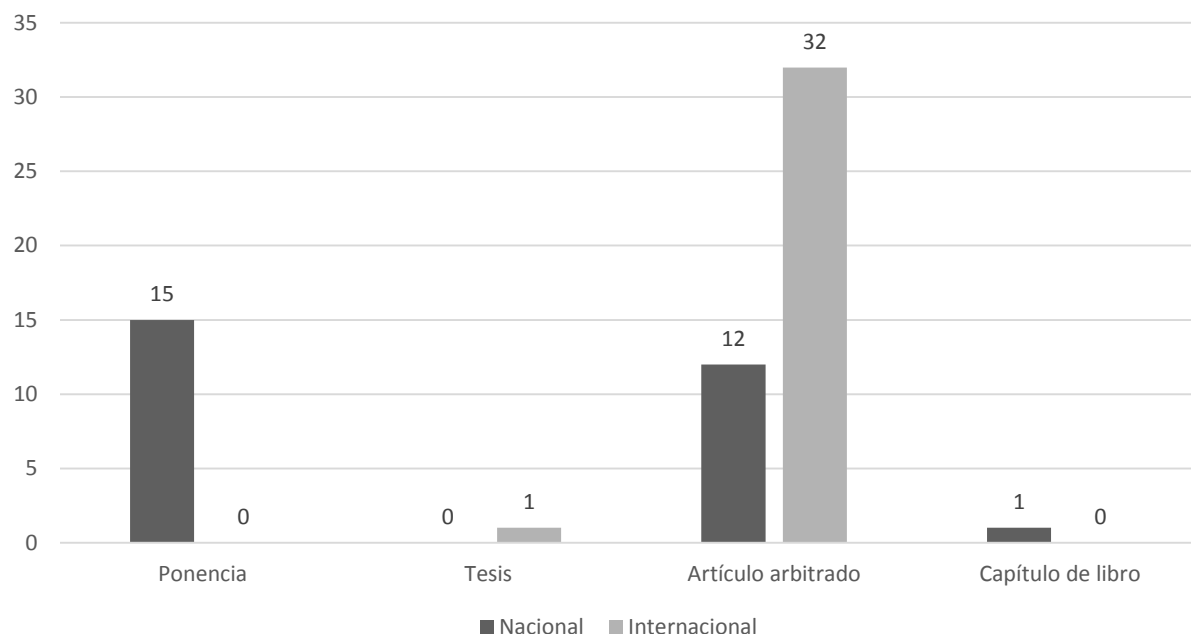


Figura 3.3. Tipo de publicación de los estudios previos analizados.

En relación con los sujetos de investigación, la mayoría de los estudios de las motivaciones para ingresar a la formación docente analizados indagaron en el tema por medio de las opiniones de estudiantes durante el transcurso de su carrera, siendo muy pocos los que se enfocaron a conocer las opiniones de los aspirantes.

De la revisión realizada, únicamente 8% (cinco de 61 investigaciones) abordaron el tema desde la percepción de los aspirantes a la profesión docente. Este dato revela el poco interés que han representado los aspirantes a ingresar como posible población a estudiar. Sin embargo, en esta investigación se sostiene que es en la etapa del proceso de ingreso cuando las personas, en su condición de aspirantes, son capaces de identificar los motivos que los llevaron a decidirse por la carrera docente sin ser influenciados por los aspectos particulares de la escuela donde estudiarán.

Por otra parte, en el tema de la elección de la profesión docente, en los estudios revisados se identificó que la clasificación utilizada para analizar las motivaciones de ingreso a la carrera docente se constituye por motivos altruistas, intrínsecos y extrínsecos. También se reconoció la presencia de influencias externas al momento de la elección profesional, ya sea del tipo familiar o social. Otras de las variables que se tomaron en cuenta para analizar la predilección por la formación docente son género, edad y origen socioeconómico.

En general, se tuvieron dificultades para identificar el encuadre teórico de la línea de investigación, pero se logró interpretar que el tema ha sido abordado desde tres posturas distintas: psicológica (28%), sociológica (24%) e híbrida (48%). A partir de la revisión realizada, se consideró que el último enfoque, el híbrido, es el que brinda oportunidades más claras para el análisis del tema, ya que retoma variables que atienden tanto los elementos psicológicos como las características de personalidad y cognitivas, y elementos de índole sociológica, como factores influyentes en las decisiones profesionales que se pretenden estudiar. Las motivaciones de los aspirantes a docentes solo han sido estudiadas desde esta postura teórica. El elegir alguno de los dos primeros enfoques podría limitar la visión de un fenómeno multidimensional, por lo que esta investigación se posicionó en el enfoque híbrido.

El abordaje metodológico (Ver Figura 3.3) para analizar las variables relacionadas con el ingreso a la carrera docente en los estudios previos fue predominantemente cuantitativo (77%), a través del uso de instrumentos estandarizados para la recolección de datos.

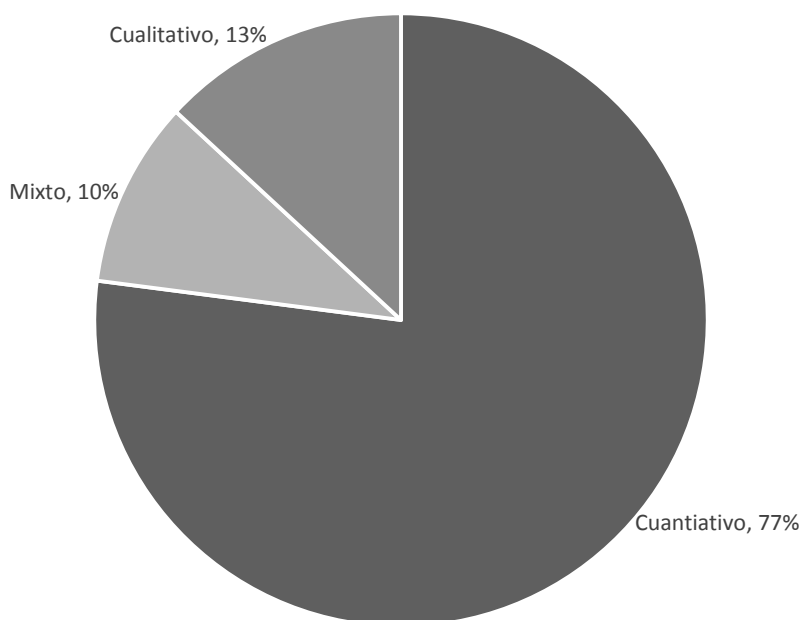


Figura 3.4. Abordaje metodológico de los estudios previos analizados.

En la Tabla 3.8 se presenta la lista de los instrumentos utilizados en los estudios previos analizados; sólo se incluyeron aquellos con un nombre especificado en el documento revisado y con acceso abierto a los reactivos que lo conforman.

Tabla 3.8

Instrumentos para identificar los motivos para elegir la docencia utilizados en los estudios previos revisados

Año	Lugar	Autores	Nombre del instrumento
1983	México	García-Garduño	Cuestionario de motivos de ingreso
1999	Inglaterra	Kyriacou, Hultgren y Stephens	<i>Reasons for Teaching Scale (RTC)</i>
2003	España	Gámez y Marrero	Cuestionario de metas y motivos en la elección de la carrera
2005	China	Lai, Chan, Ko y So	<i>Choosing Teaching Profession as a Career Scale (CTPCS)</i>
2007	España	Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo	Motivación hacia estudios del magisterio
2007	Australia	Watt y Richardson	<i>Factors Influencing Teaching Scale (FIT-Choice)</i>

De la lista anterior, el instrumento más utilizado es el FIT-Choice, aplicado en más de 12 países de todos los continentes a estudiantes y egresados de distintos programas de formación docente a nivel internacional, con propósitos comparativos. Se encontraron diferentes

publicaciones donde se brindan evidencias de la validez y los alcances de este instrumento metodológico.

De manera específica, en México no se encontraron instrumentos de recolección de datos elaborados para el contexto mexicano actual. Se identificó que las investigaciones recientes enfocadas en el tema de la motivación para ser profesor utilizaron una adaptación de la escala australiana FIT-Choice. Por lo tanto, se eligió el Modelo Teórico del FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007) y la lista de variables analizadas por los estudios previos revisados para fundamentar la primera versión del cuestionario de la presente investigación.

Capítulo 4 La motivación en la elección profesional de la LEPRIM como carrera profesional: un marco conceptual de referencia

En este capítulo se presenta el sustento teórico de los conceptos clave del proyecto de investigación, necesarios para comprender los elementos involucrados en la indagación de las características socioeconómicas, académicas, familiares y motivacionales de los aspirantes a la LEPRIM de las EN en Baja California. En este sentido, se abordó la revisión de la literatura correspondiente a la elección de carrera y la motivación hacia la profesión docente.

4.1 Elección profesional

Para brindar un panorama acerca del tema de la elección profesional, entendida en este trabajo indistintamente como elección de carrera, a continuación se incluyen tres apartados que aportan información necesaria para sustentar teóricamente el tema de estudio. Se inicia con la conceptualización del término, la enunciación de los elementos que lo integran y su relación con la orientación vocacional, seguido de los modelos teóricos que han sido utilizados para la elección profesional.

4.1.1 Conceptualización de la elección profesional o de carrera.

La elección profesional consiste en la decisión que toma un individuo acerca de la ocupación que pretende desempeñar en su vida adulta (Fuentes, 2010). Sucede por lo general durante el bachillerato, en la transición de la adolescencia a la juventud, cuando la persona experimenta cambios físicos, cognitivos y psicosociales, al iniciar el proceso de consolidación de su personalidad (Rodríguez et al., 2017). A pesar de que ocurre formalmente en esta etapa escolar específica, la elección profesional se presenta en ocasiones posteriores, pues ya dentro de la

educación superior, el estudiante debe afirmar y confirmar la elección de carrera para decidir continuar o desertar (Piñero, 2015).

Es importante señalar que no todos los estudiantes pasan el mismo proceso al momento de elegir su carrera profesional. Sánchez (2009) investigó sobre el tema y aportó que cada individuo vive de forma distinta la elección de carrera; mientras que para algunas personas es un proceso largo donde analizan las diferentes alternativas posibles, para otras es una decisión de último momento.

Velasco y Meza (2013) puntualizaron que es un proceso en extremo personal que sucede al interior del hogar de los individuos; sin embargo, en esta decisión permean influencias de carácter social, económico, cultural, familiar y pedagógico, no solamente psicológico (Oliveira, Name y Leal, 2010; Mereshián y Calatayud, 2009; Guzmán y Serrano, 2011), por lo que la elección de carrera se considera un proceso multidimensional. Por ejemplo, se ve influida por las actividades cotidianas realizadas por las personas que ya ejecutan la profesión elegida (Velasco y Meza, 2013), o bien, por la situación económica de las familias, al considerar aspectos como la disponibilidad de trabajo por encima de su autoeficacia y sus intereses vocacionales (Olaz, 2003).

Dentro de las dificultades que pueden surgir durante el proceso de elección profesional, Bacanlı (2016) destacó la falta de información o tener información inconsistente en diversos rubros, por ejemplo, sobre sí mismo, las ocupaciones derivadas de la profesión elegida y el proceso de incorporación laboral. Además, es frecuente que se lleve a cabo con base en criterios irrelevantes, lo que conduce a una elección profesional equivocada que puede terminar en la deserción de los estudios universitarios (Fuentes, 2010).

A pesar de su relevancia, el proceso de elección de carrera no ha sido tomado en cuenta formalmente por las IES como una parte fundamental de la trayectoria de los estudiantes que ingresan a sus aulas, por lo que se descuidan factores importantes que llevan a los jóvenes a decidir su futuro profesional. La elección de carrera debe ser reconocida por las IES y por las instituciones de educación media superior para ser capaces de acompañar a los estudiantes durante el proceso de elección.

Al tener claro que el proceso de elección profesional es multifactorial, resultó preciso reconocer la posibilidad del asesoramiento, enfocado a la proyección de la vida futura de los individuos (Rivas, 2007). Este asesoramiento se define como “una actividad integrada en el conjunto de la acción orientadora y tutorial, que tiene como fin proporcionar ayuda y guía personalizada en la solución autónoma de problemas relativos al desarrollo vocacional” (Martínez, 1998, p. 9); actividad que puede ser generalizada o individual.

El asesoramiento durante el proceso de elección profesional se conoce como orientación vocacional, que ha sido definida por sus raíces etimológicas (*vocare*, llamar), asociado a la idea de cada individuo debe seguir el llamado ocupacional que perciba para su realización profesional (Martínez, 1998). En sus inicios estuvo centrada a la elección de la vida religiosa. A principios del siglo XX se empezó a utilizar el concepto enfocado a ayudar a los jóvenes a revisar sus cualidades y cotejarlas con las diferentes opciones de carreras u oficios (Fuentes, 2010).

Desde entonces la orientación vocacional se reconoce como un proceso técnico que tiene por objetivo encontrar un equilibrio entre las profesiones necesarias para la sociedad, traducidas en ofertas de empleo, y las características vocacionales de los jóvenes (Martínez, 1998; Rivas, 2007). De forma concreta, consiste en “un proceso de información, asesoramiento y consejo

profesional que ayuda a los estudiantes a realizar una elección profesional de acuerdo con la evaluación de sus capacidades e intereses” (Tintaya, 2016, p. 57).

Desde esta perspectiva se entiende a la vocación como sinónimo de inclinación o preferencia hacia una profesión determinada. Por lo tanto, orientación vocacional y profesional son términos utilizados de forma indistinta (Tintaya, 2016) al referirse a la asesoramiento que pretende facilitar al individuo la elección profesional “de forma personal, autónoma y autorresponsable” (Martínez, 1998, p. 8).

Ochoa y colaboradores (2014) encontraron que la orientación vocacional comúnmente tiene lugar en un momento tardío en la vida de los estudiantes, cuando están cerca de egresar del bachillerato y la presión por elegir una opción profesional aumenta, lo que puede llevar al individuo a no considerar de forma oportuna sus intereses; los cuales son entendidos como “patrones de gustos, aversiones e indiferencias con respecto a actividades y ocupaciones relacionadas a una carrera” (Olaz, 2003, p. 20).

De manera común es perceptible que tanto las familias como los profesores demuestran una valoración escasa hacia la orientación vocacional (Rivas, 2007), y colocan en un puesto prioritario al rendimiento académico al momento de la elección profesional. Esta baja valoración también es perceptible en el estudiante, quien en muchas ocasiones no es capaz de encontrar la utilidad de los aprendizajes que genera para su propio desarrollo vocacional y las implicaciones que tienen en su vida futura (Rivas, 2007). Además, es frecuente que la información resultante del proceso de orientación vocacional provoque confusión en el estudiante, ante la amplitud de opciones profesionales o el poco conocimiento acerca de éstas (Fuentes, 2010).

La figura del orientador vocacional acompaña al joven en el proceso de solucionar sus inquietudes profesionales al guiar el análisis de la información necesaria para tomar una decisión personal (Martínez, 1998; Rivas, 2007). Es importante que la figura esté ocupada por un profesionalista especializado y que la parte administrativa de su función no sature su labor, lo que afectaría la esencia de la orientación vocacional (Martínez, 1998). Sin embargo, esto no siempre es factible ante el número de estudiantes en el bachillerato y el tiempo limitado de los orientadores para atenderlos, lo que convierte la orientación individual en una tarea casi imposible (Fuentes, 2010).

El procedimiento común que siguen los orientadores vocacionales consiste en aplicar pruebas estandarizadas para definir los intereses vocacionales, buscar información sobre las carreras correspondientes y brindar el consejo profesional a los asesorados (Tintaya, 2016). Rivas (2007) propuso profundizar el tipo de actividades que conforman la orientación profesional para asegurar la incorporación de experiencias escolares y contextuales que permitan al joven acercarse a las carreras de su interés. Por lo general esto no sucede y las actividades ofertadas por los bachilleratos se concentran en la preparación para el proceso de selección universitario y organizar ferias en las que se brinda información sobre los programas educativos de las IES locales (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014). Es decir, las actividades se enfocan “en el medio, o sea la carrera a estudiar, y no en el fin, o sea en la actividad profesional a desempeñar en el futuro” (Fuentes, 2010, p. 239).

Ante las limitaciones descritas, Fuentes (2010) propuso un procedimiento de cuatro etapas para llevar a cabo la orientación profesional: (1) autoconocimiento de características personales relacionadas con ocupaciones; (2) conocimiento de las características de las opciones ocupacionales; (3) confrontación de las características personales con las características de las

opciones ocupacionales; y (4) elección fundamentada de una ocupación y de los estudios requeridos para su capacitación.

Si las actividades propuestas para la orientación vocacional no son significativas para el estudiante y se limitan a la aplicación de pruebas estandarizadas, este proceso tendrá poco valor en la formación de los estudiantes; por lo que es imperante el diseño de actividades que permitan ir más allá de la exploración de habilidades e intereses y la acumulación de información (Tintaya, 2016).

4.1.2 Modelos teóricos en la elección profesional.

En los estudios relacionados con la elección de carrera realizados en las últimas décadas se distinguen como temáticas más recurrentes: “toma de decisiones, intereses vocacionales, mundo laboral, desarrollo vocacional y asesoramiento vocacional” (Flores, Clemente y Andrés, 2012, p. 488). Estos temas han sido atendidos desde distintas posturas teóricas.

De acuerdo con Martínez (1998), estas posturas teóricas se agrupan en: (a) enfoque individualista, donde se consideran básicamente aspectos personales tales como intereses, aptitudes, actitudes y destrezas; (b) enfoque ambientalista, que pone en relieve los aspectos sociales y económicos, por encima de los personales; y (c) enfoque interactivo, que sostiene la combinación de los aspectos individuales y los ambientales.

Los modelos cognitivos conductuales utilizados más recientemente para explicar la decisión de carrera se catalogan en el enfoque interactivo. Desde esta postura “la conducta vocacional es una creación de factores individuales (psicogenéticos) y socioculturales (sociogénesis), y la oportunidad individual propiciada por el entorno, que resulta ser importante

en la toma de decisión entre opciones vocacionales disponibles” (Rivas, 2007, p. 10). A continuación se exponen tres ejemplos de teorías que se suscriben al enfoque interactivo.

4.1.2.1 Teoría de la Elección Racional (TER) de Boudon.

En los años setenta Boudon explicó las elecciones educativas de los individuos a través de la Teoría de la Elección Racional (TER) al sostener que cada decisión tomada por los estudiantes sucede en función de la evaluación subjetiva que realizan sobre los costos y los beneficios que conlleva la acción determinada. En este sentido, la persona es capaz de determinar la utilidad de cada opción disponible, siempre sesgada por su origen social.

Por lo tanto la elección de carrera, desde la perspectiva de la TER, significa calcular de forma racional los costos, los beneficios y los riesgos de las alternativas con las que cuenta el estudiante (Piñero, 2015). Esta postura teórica supone que el individuo cuenta con un nivel fuerte de racionalidad que le permite tomar decisiones con la intención de maximizar la recompensa a obtener, lo que no siempre sucede en la vida cotidiana (Troiano y Elias, 2014; Caloca y Briseño, 2016).

4.1.2.2 Teoría de la Aversión al Riesgo Relativo (TARR) de Breen y Goldthorpe.

A finales de la década de 1990, Breen y Goldthorpe desarrollaron la TARR que sustenta que los individuos intentan evitar la movilidad social descendente. De esta forma, los individuos que se encuentran en una situación económica desfavorable suelen experimentar mayores dificultades en la elección de su carrera, pues se ven obligados a adaptar sus preferencias en función de los costos académicos y económicos de las opciones universitarias disponibles (Piñero, 2015).

En consecuencia, a partir de los postulados de la TARR es posible afirmar que las condiciones de origen de los estudiantes tienen un peso importante en sus decisiones profesionales,

tales como el sexo, los recursos socioeconómicos, la etnia y otros antecedentes familiares y escolares; estas condiciones se asocian a las características de la carrera que elige el estudiante, como la tasa de rechazo, el costo académico y el retorno económico (Piñero, 2015).

4.1.2.3 Teoría Social Cognitiva de Carrera (SCCT, por su sigla en inglés) de Lent, Brown y Hackett.

La SCCT tiene por objetivo explicar cómo se desarrollan los intereses académicos y profesionales de los individuos, cómo se elige la carrera y cómo se logra el éxito profesional y académico (Lent, Brown y Hackett, 2002; Ireland y Lent, 2017). Se basa en los aportes de Bandura (1986).

Las creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y metas, son los conceptos centrales de la SCCT. Los tres conceptos están interrelacionados, como se muestra en la Figura 4.1, pues los individuos tienden a establecer metas consistentes con su percepción acerca de sus propias capacidades y los resultados que esperan obtener.

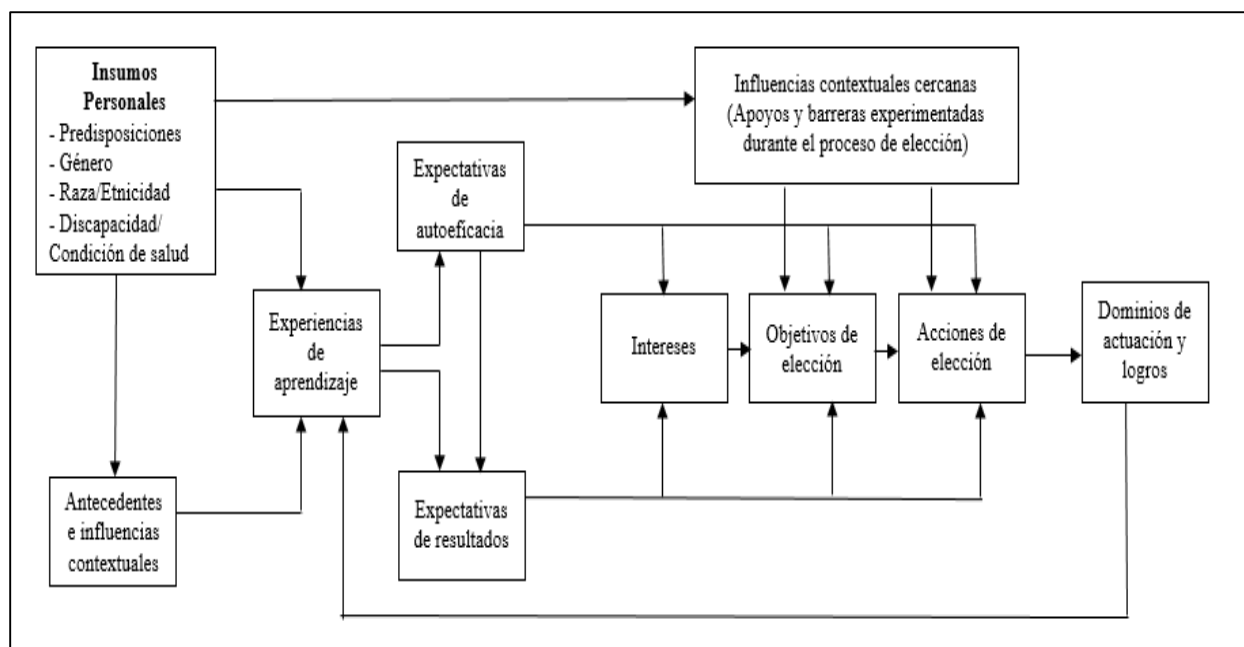


Figura 4.1. Modelo del proceso de la elección profesional de acuerdo con la SCCT, tomado de Lent y colaboradores (2002), traducción propia.

En este modelo se muestra la relevancia que tienen los aspectos personales y contextuales en la elección profesional. Dichos elementos permean las experiencias de aprendizaje vividas en la cultura propia del individuo, con las que desarrolla expectativas de su desempeño ante el tipo de actividades que le rodean. A partir de la exposición continua a las actividades, la persona descarta opciones y desarrolla intereses respecto a algunas en particular, los cuales pueden modificarse durante el tiempo en función de la exposición a nuevas experiencias de aprendizaje. En la definición de los intereses personales tienen importancia las expectativas que el individuo tiene de sí mismo, así como la valoración que hace de su propia eficacia ante la actividad que le provoca interés (Lent et al., 2002).

En la SCCT también se sostiene que ante la presencia de obstáculos, como la falta de apoyo de los familiares o de personas cercanas, los individuos no pueden seguir cabalmente sus intereses vocacionales y deben hacer su elección de carrera basados en criterios pragmáticos como los trabajos disponibles, los roles establecidos por la cultura y las aptitudes identificadas en sí mismo. Todos estos elementos permean en la elección profesional (Lent et al., 2002) y fueron considerados en este proyecto de investigación para indagar respecto a la elección de la LEPRIM como carrera profesional.

4.2 Motivación hacia la profesión docente

Para comprender los elementos inmersos en la motivación hacia la profesión docente se presentan a continuación dos apartados teóricos. En el primero de ellos se aborda la conceptualización de la motivación, donde se incluye un panorama general de las teorías utilizadas para explicar este concepto. En el segundo apartado se desarrolla de forma específica la información relacionada con las teorías utilizadas para sustentar el estudio de las motivaciones para ser profesor y se profundiza

en el papel que tiene la vocación docente en la decisión de formarse como docente. Por último, se explica el modelo teórico que sirvió como base para el desarrollo de este proyecto de investigación.

4.2.1 Conceptualización teórica de la motivación.

La motivación es un elemento esencial en el cumplimiento de los objetivos de los individuos al orientar sus acciones hacia el mantenimiento o la mejora de las condiciones de vida (Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez, 2002). Al ser una variable no observable, la motivación se estudia como un constructo hipotético, que se infiere a partir de distintas manifestaciones (Batista, Gálvez e Hinojosa, 2010). Por ello, cobra relevancia estudiar las teorías que sustentan el término motivación para entender la elección de carrera.

Por lo general, se define a la motivación como la energía o el impulso que lleva al individuo a realizar alguna acción de forma natural, es decir, la razón específica por la cual la gente decide hacer algo (Han y Yin, 2016). De acuerdo con Kabakli (2016), la motivación orienta las acciones de las personas a una dirección específica y cumple cuatro funciones: iniciar el comportamiento, determinar el nivel de energía encauzado a éste, guiarlo y asegurarlo.

Dentro del ámbito educativo se sostiene la existencia de la motivación, representada en la voluntad de los actores para el logro de sus metas. Palmero, Martínez-Sánchez y Fernández-Abascal (2002) la visualizaron como un proceso que integra las siguientes etapas: “estímulo, percepción, evaluación-valoración, elección de la meta, decisión de actuar, activación, dirección, control del resultado” (Palmero et al., 2002, p. 46).

El estudio de la motivación a nivel internacional dio como resultado la publicación de una serie de teorías que explican las implicaciones del concepto. En la Tabla 4.1 se presentan los enfoques teóricos desde los que se ha revisado la motivación, clasificados en tres tipos: el

hedonismo derivado de los resultados de la acción, la capacidad de autorregulación y la expresión del individuo (Agut y Carrero, 2007).

Tabla 4.1

Teorías utilizadas para explicar la motivación

Enfoques	Teorías	Conceptos principales
Teorías desde el hedonismo derivado de los resultados (extrínseca)	Teoría del refuerzo de Skinner	▪ Conducta bajo control externo ▪ El sujeto no puede autorregularse ▪ Reforzamiento
	Teoría de las necesidades de McClelland	▪ Necesidades primarias y secundarias ▪ Logro, poder y afiliación ▪ Orientación del individuo hacia el exterior
	Teoría de la equidad de Adams	▪ Tendencia del individuo a compararse con otros ▪ No puede generar predicciones concretas
Teorías desde la capacidad de autorregulación del individuo	Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan	▪ Necesidades innatas de competencia y autodeterminación ▪ Los factores sociales que estimulan la autonomía y la competencia mejoran la motivación intrínseca ▪ Continuo de autodeterminación
	Teoría bifactorial de Herzberg	▪ Factores que conducen a la satisfacción/no satisfacción del sujeto ▪ Los elementos intrínsecos del trabajo garantizan que tenga cierta capacidad de autorregulación
	Teoría de la expectativa-valencia de Vroom	▪ Creencias, expectativas y anticipaciones ▪ Conducta en función de tres variables: expectativa, instrumentalidad y valencia de resultado
	Teoría del establecimiento de metas de Locke y Latham	▪ La motivación es un proceso racional y consciente ▪ Autorregulación de la conducta ▪ Las metas son la base de la motivación ▪ Relación entre objetivos y rendimiento
	Teoría social-cognitiva de Bandura	▪ Las personas son autoorganizadas, reflexivas y autorreguladas ▪ Establecer metas, autoobservación, autoevaluación y autocorrecciones
	Teoría de la expectativa-valor de Atkinson, Battle, Feather y Eccles	▪ Integra en la motivación el valor de logro, intrínseco, utilitario y el costo de la tarea ▪ La motivación depende de la capacidad del individuo para realizar la tarea
Teorías desde la expresión del individuo	Teoría Y frente a Teoría X de McGregor	▪ Teoría X: enfatiza el control externo de la conducta ▪ Teoría Y: de carácter humanista, resalta el potencial de crecimiento en el ser humano
	Modelo de presencia psicológica en el trabajo de Kahn	▪ No cuenta con respaldo empírico ▪ El ser humano se orienta hacia sí mismo, no a la obtención de resultados ▪ Atención plena, conexión con otras personas y con el trabajo, integración y focalización
	Teoría de flujo de Csikszentmihalyi	▪ La propia actividad le provoca placer a la persona, por lo que desea repetirla ▪ Los retos o desafíos deben ajustarse con la capacidad para alcanzarlos.
	Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow	▪ Autoexpresión del ser humano ▪ Cinco necesidades humanas de orden inferior y superior ▪ Una vez que se satisface una necesidad, se pasa a la siguiente en la jerarquía ▪ Final de la jerarquía: autorrealización o autoactualización

Nota: Elaboración propia a partir de Agut y Carrero (2007).

A partir de su revisión se determinaron cuáles son las teorías más utilizadas en los diferentes estudios realizados a nivel internacional. En el primer grupo destacó la Teoría de las Necesidades de McClelland que clasificó las necesidades en primarias y secundarias, con las cuales explicó la conducta motivada. En el segundo grupo, resaltó la Teoría Social Cognitiva de Bandura, quien planteó que la motivación se asociaba con las expectativas de eficacia que el individuo tiene de sí mismo, por lo que “el interés crece desde la satisfacción derivada de los retos y desde las percepciones propias de eficacia, obtenidas a través de los logros y de otras fuentes de información sobre la propia eficacia” (Bandura, 1986, p. 243). Por último, en el tercer grupo, sobresalió la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow, modelo popular en diversas áreas del estudio del comportamiento humano que puntualizó la existencia de ciertas necesidades como fuente de motivación (Agut y Carrero, 2007).

Existen otras clasificaciones para las teorías de la motivación. Por una parte, Cofer y Appley (2007) recuperaron tres tradiciones desde las que se estudió la motivación: filosófico-teológica, biológica y cultural. Las dos primeras han sido superadas con el avance de la ciencia por no proveer explicaciones suficientes ante la motivación humana. De tal manera que es la tradición cultural la que predomina, al poner principal “interés por la conducta de las clases sociales, de las sociedades y de las culturas, así como por sus variaciones [...] sus hipótesis tienden a relacionar los procesos motivacionales con las experiencias de los individuos en una cultura particular” (Cofer y Appley, 2007, p. 28).

Por otra parte, Whittaker (2002) clasificó los motivos en cuatro grupos: necesidades como motivos, motivos sociales, motivos personales y motivos especialmente transformados. Sin importar la teoría de la que se trate, en general, se encontró que la clasificación más recurrente de la motivación contempla dos tipos: extrínseca e intrínseca. Como puede verse no hay consenso en

una teoría definitiva sobre la motivación que permita integrar las aportaciones de los distintos enfoques.

4.2.2 Modelos teóricos de la motivación que sustentan la elección de la profesión docente.

No hay una teoría única respecto a la motivación en general, o bien, sobre los factores motivacionales dentro del proceso de elección profesional que derive en la docencia. La motivación docente se refiere a las razones de los individuos para elegir la docencia y permanecer en la profesión (Han y Yin, 2016). A continuación se exponen brevemente las teorías que han sido utilizadas a nivel internacional para sustentar la elección de la profesión docente como carrera profesional: la teoría de la autodeterminación, la teoría de la expectativa del valor y la teoría antropológica de la acción humana.

4.2.1.1 Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.

Los autores de esta teoría explicaron la motivación al afirmar la existencia de un “impulso de competencia innato” (Bandura, 1986, p. 243), a través del cual el individuo trata siempre de superarse a sí mismo en el logro de sus objetivos. En esta línea, se entiende que la persona desarrollará sus potencialidades en función de los posibles elementos externos que pudieran influir, pero deja toda capacidad de decisión al individuo (Mateos, 2002). Es así que la personalidad del individuo está autodeterminada y distinguen dos tipos de motivación: la autónoma, donde se asume la elección voluntaria, y la controlada, que implica presiones externas para controlar la acción del individuo (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Desde esta postura, se conceptualiza a la motivación intrínseca como una “propensión innata” (Ryan y Deci, 2000, p. 71), por lo que se orienta a estudiar las condiciones del entorno social que pueden estimular y sostener dicha motivación, o bien, aquellas que la disminuyen. Por

su parte, la motivación extrínseca, “se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable” (Ryan y Deci, 2000, p. 73). En este sentido, ambos conceptos se contraponen.

En esta teoría se argumenta que “las actividades que nos resultan intrínsecamente atractivas son aquellas que nos hacen sentir competentes y autónomos dentro de un clima interpersonal de seguridad” (Mateos, 2002, p. 176). Por lo que se postulan tres necesidades del individuo que califican como innatas: competencia, autonomía y relacionarse (Ryan y Deci, 2000).

4.2.1.2 Teoría de la Expectativa de Valor de Atkinson, Battle, Feather y Eccles.

Esta postura teórica se compone de distintos elementos: “valor de logro o importancia, valor intrínseco, valor utilitario o utilidad de la tarea y el costo” (Wigfield y Eccles, 2000, p. 72), los cuales se confluyen en la motivación que el individuo demuestra hacia una tarea específica. Con base en la revisión teórica realizada por López-Jurado y Gratacós (2013), en la Teoría de la Expectativa de Valor propuesta por Atkinson Battle, Feather y Eccles, se clasifican los motivos de la acción en tres: extrínsecos, intrínsecos y de utilidad social.

Las fuerzas motivacionales pueden bien atraer o repeler cierta acción, ya que no depende únicamente del resultado deseado, sino de la capacidad del individuo para realizarla (Mateos, 2002). Es decir, en esta teoría se reconoce que el hecho de estar motivado para realizar alguna acción no es suficiente si no se cuenta con la capacidad requerida para realizarla.

La Teoría de la Expectativa de Valor es en la que se fundamenta el Modelo FIT-Choice de Watt y Richardson (2007), investigadores australianos que han estudiado el fenómeno de la elección de la docencia en países de todos los continentes con la aplicación de la Escala FIT-Choice.

4.2.1.3 Teoría Antropológica de la Acción Humana de Pérez-López.

Pérez-López (1991) propuso la integración de los enfoques psicológico y sociológico en una propuesta de orden antropológico para explicar la motivación humana. A pesar de que esta teoría surgió en el ámbito empresarial, donde fue aceptada y utilizada en estudios de liderazgo (Pérez-López, 1997), también tuvo un impacto en la esfera educativa, pues se sostiene que logra revelar con claridad los tipos de motivación que llevan a actuar a los individuos.

López-Jurado y Gratacós (2013) realizaron una revisión a profundidad sobre este modelo. Como resultado, distinguieron los conceptos de motivo y motivación. En cuanto a los motivos, se refieren a los valores del individuo en relación con los resultados esperados de la acción; por motivación, se entiende el impulso que lleva a la acción, pues “la acción responde a la motivación y ésta es la fuerza interior que impulsa a la persona a actuar” (IEP, 2013, p. 5). En este trabajo ambos términos se usan de forma indistinta. La motivación fue clasificada por Pérez-López (1991) en tres tipos: extrínseca, intrínseca y trascendente.

En primer término, la motivación extrínseca se entiende como la respuesta del individuo ante la fuerza exterior que lo empuja a realizar una acción determinada, en función de las recompensas o castigos que esta acción provocará (Pérez-López, 1997). Por lo tanto, al corresponder este tipo de motivación a las fuerzas externas traducidas en los castigos o recompensas que se esperan de la acción a emprender, el mismo individuo valora la eficacia del plan a realizar (Pérez-López, 1991). Algunos ejemplos de los motivos extrínsecos pueden ser la “retribución fija, retribución variable, coche de empresa, beneficios sociales” (IEP, 2013, p. 6), entre otros.

En segundo lugar, la motivación intrínseca se refiere a la satisfacción que encuentra el individuo en la realización misma de la acción (Pérez-López, 1997). Algunos ejemplos de los

motivos que se incluyen en este tipo de motivación se alinean al “puesto, equipo, reconocimiento y ascensos” (IEP, 2013, p. 6).

Por último, la motivación trascendente impulsa las acciones de los individuos debido a las consecuencias que tienen para las otras personas (López-Jurado y Gratacós, 2013). Este tipo de motivación es ubicado dentro de un paradigma antropológico, que la integra con los tipos de motivación, pero que hace énfasis en los otros individuos y no en sí mismo (García, 2004). Pérez-López (1991) la conceptualizó dentro del plan completo de la acción como su evaluación; algunos ejemplos de los motivos dentro de la motivación trascendente se encuentran “ayudar a un compañero, organizar actividades no lucrativas y el desarrollo de los miembros de tu equipo” (IEP, 2013, p. 6).

Se afirma que el comportamiento humano no puede ser explicado sin atender el conjunto de motivaciones, pues “la motivación total para ejecutar la acción es una resultante de estas tres fuerzas” (García, 2004, p. 131). Aun así, el último tipo de motivación, la motivación trascendente, es la que tiene mayor peso en la valoración final denominada calidad motivacional (Pérez-López, 1991). Esta clasificación teórica es en la que se fundamentó el presente proceso de investigación.

4.2.3 La motivación trascendente y su relación con la noción de vocación docente.

Maciel (2005) planteó cinco mitos de la carrera docente socialmente aceptados en la región latinoamericana: (a) la vocación es más importante que la formación, (b) es un trabajo sencillo, (c) es una carrera corta, (d) es más adecuada para las mujeres, y (e) el profesor es multifuncional y omnisapiente. Aun siendo mitos, su influencia llega a tener peso en la elección de los aspirantes a la profesión docente, pues la vocación hacia la carrera se forma no sólo de su pensamiento, sino de las experiencias que han vivido en su contexto sociocultural (Hansen, 2001).

En algún momento de la historia, la vocación se entendía como un llamado ligado a la religión, al demandar una dedicación de tipo espiritual de los profesores, quienes debían presentar actitudes como “sumiso, adaptativo y desinteresado por los bienes materiales” (Larrosa, 2010, p. 45). Desde esta concepción religiosa, la vocación docente era considerada como una gracia divina que destina al individuo hacia el servicio docente (Tintaya, 2016). Esta concepción ya no es pertinente.

A pesar de los avances logrados en la investigación acerca del trabajo de los profesores, socialmente persiste en algunos sectores la idea antigua de que ‘el profesor nace, no se hace’. Esta concepción tiene implicaciones importantes en la representación social de la labor docente, pues asume la “existencia de unos dones que no se pueden aprender y, por tanto, adquirir y mejorar” (Sancho, 2013, p. 204). De ser este el caso, la formación docente perdería totalmente su razón de ser.

En la actualidad se considera que esta idea religiosa se ha separado del concepto de profesión docente para convertirse en el reconocimiento del importante papel que tiene el compromiso del profesor relacionado con su labor de servicio hacia otros, al calificarse como una profesión donde los valores son imprescindibles (Larrosa, 2010).

La diferencia con otras profesiones es que en la docencia se trabaja de forma directa con personas y se ha distinguido por ser considerada un llamado para servir a otros (Winter, 2010). En este sentido, la ‘vocación’ para la profesión docente “presupone una práctica social en la cual se propaga el impulso interior de uno mismo para contribuir en el mundo” (Hansen, 2001, p. 22). Este concepto se aleja de la definición antigua del término vocación que la equiparaba con prácticas religiosas que tenían el propósito de salvar al prójimo, pero prevalece el sentido de contribución social y de servicio al público como requisito indispensable de la vocación. Es así

que la vocación docente se representa con la inclinación, amor o predisposición hacia la enseñanza como carrera profesional (Tintaya, 2016). Por lo tanto, en esta investigación, la ‘vocación’ no se entiende como un llamado, sino como la expresión de la motivación de tipo trascendente tal como fue definida por Pérez-López (1991).

La enseñanza es “una actividad profesional realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral” (Larrosa, 2010, p. 48). Sánchez (2009) identificó que en la formación inicial de los docentes españoles los aspectos considerados externos a la profesión, como el salario y las vacaciones, pueden propiciar el gusto hacia la carrera; sin embargo, son los aspectos intrínsecos de la profesión los que predominan. Cuando la falta de vocación se identifica durante los estudios profesionales, puede ser la causa del bajo rendimiento académico y el sentimiento constante de insatisfacción, situaciones que pudieran llevar al estudiante a la deserción (Carrasco et al., 2014). Dussán (2015) señaló a este respecto que, quien no cuente con la vocación para la docencia, no debe refugiarse en las actividades académicas como un medio de supervivencia económica, pues su impacto será negativo, tanto para sí mismo como para sus estudiantes.

Day y Gu (2012) afirmaron que muchos profesores ingresan a la labor docente por vocación, pero que ésta puede perderse gradualmente a través de su tiempo de servicio debido a las condiciones contextuales en las que se desempeñan. Durante el periodo profesional influyen tanto aspectos internos como externos, que pueden considerarse desmotivadores en un ambiente como el actual con circunstancias de “violencia, de crispación y de injusticia” (Sánchez, 2009, p. 135).

En conclusión, se plantea que la enseñanza es más que un trabajo que permite la supervivencia del individuo (Day y Gu, 2012) debido a sus implicaciones sociales, lo que resalta la necesidad de identificar las motivaciones en los aspirantes a profesor, pues “por su propio bien y por el bien de aquellos a quienes educan, los profesores deben comprometerse con su trabajo en términos vocacionales, o bien buscar empleo en otro lugar” (Hansen, 2001, p. 179). Finalmente, es pertinente reconocer que la ‘vocación’ por la carrera o la expresión de motivaciones trascendentes en los aspirantes y estudiantes no excluye la necesidad de una preparación adecuada para la realización de la labor docente (Hansen, 2001).

4.2.4 Modelo teórico de la Escala FIT-Choice.

Como ya se mencionó, el Modelo FIT-Choice de Watt y Richardson (2007) se sustenta en la Teoría de la Expectativa de Valor de Atkinson y colaboradores. Los autores desarrollaron la escala en respuesta a la necesidad de identificar las motivaciones y percepciones de los interesados en la profesión docente. Es reconocido como un modelo comprensivo y coherente para guiar investigaciones acerca de las razones para elegir la carrera docente (Ozturk, 2012) y su uso se ha extendido internacionalmente.

La Escala FIT-Choice ha sido utilizada en más de 12 países de todos los continentes, y se ha aplicado a estudiantes de docencia y a egresados de distintos programas de formación docente a nivel internacional. Los autores tienen una extensa producción acerca del tema⁵ (cuatro libros, 11 artículos, 15 capítulos de libro y 45 ponencias), donde exponen los resultados de la medición de la motivación para ser docente y de las percepciones acerca de la profesión que tienen los

⁵ Para mayor información consultar la página electrónica: www.fitchoice.org

sujetos, ya sea durante la formación inicial o después de insertarse al campo laboral, no en su etapa de aspirantes.

La Escala FIT-Choice fue traducida al español y aplicada por Gratacós (2014) en universidades de Madrid, versión que fue después adaptada y aplicada por Pariahuache (2015) en Perú. También fue utilizada en México (Gamboa, Mendoza y Yañez, 2015; Yañez, Medina y Gerardo, 2015; Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015) para estudiar las motivaciones de estudiantes normalistas.

El modelo consiste en 18 factores agrupados en ocho dimensiones que miden las razones para elegir la profesión docente, cinco de los factores miden las percepciones acerca de la enseñanza, uno la satisfacción con la elección y el resto las motivaciones de ingreso (Watt y Richardson, 2008). En la Figura 4.2 se presenta la traducción del modelo teórico de la escala, el cual cuenta con evidencias de validez empírica obtenidas en diferentes contextos.

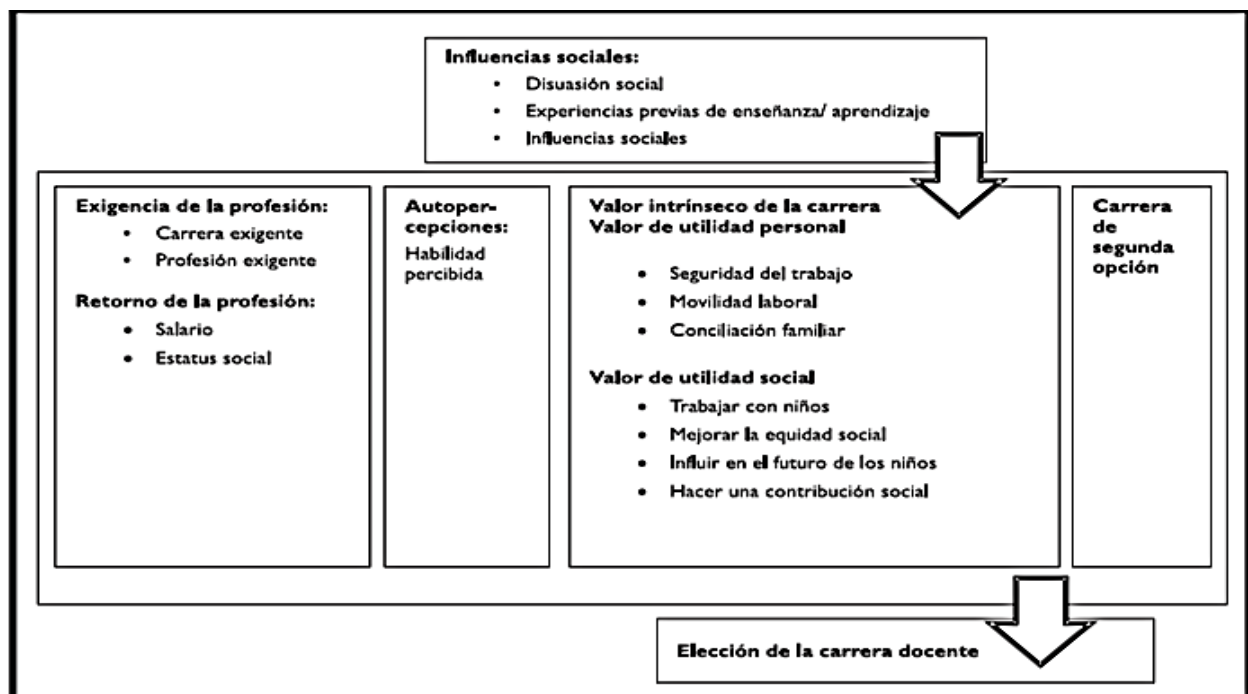


Figura 4.2. Modelo teórico del FIT-Choice, tomado de López-Jurado y Gratacós (2013).

A continuación se presentan las definiciones de las ocho dimensiones que integran el modelo teórico del FIT-Choice a partir de lo expuesto por Watt y Richardson (2007). La primera dimensión se denomina *Influencias sociales*, se refiere al impacto social sobre la decisión de ser profesor, que engloba las experiencias de enseñanza y aprendizaje del individuo, así como los comentarios recibidos que apoyan o disuaden la elección de la docencia. La *Exigencia de la profesión* es la segunda dimensión y aborda la percepción del individuo respecto a la exigencia de la tarea correspondiente a la profesión docente. Como mediador de la exigencia de la profesión se presenta la tercera dimensión titulada *Retorno de la profesión*, que son los beneficios asociados al trabajo, como el salario y el estatus social. En la cuarta dimensión se ubican las *Autopercepciones*, que son las opiniones que tiene el individuo de su actual competencia en una actividad dada, donde se incluyen reactivos acerca de sus habilidades docentes.

La quinta dimensión refiere al gozo que el individuo obtiene al llevar a cabo la tarea, con reactivos sobre el interés y el deseo por una carrera docente, y se titula *Valor intrínseco de la carrera*. En cuanto al *Valor de utilidad personal*, sexta dimensión del modelo, se refiere a la valoración sobre cómo la tarea será útil para el individuo en el futuro, con reactivos acerca del trabajo estable y el tiempo que permite estar con la familia. La séptima dimensión es nombrada *Valor de utilidad social*, que conjunta las razones para elegir la docencia relacionadas con un fuerte deseo por hacer una contribución social o retribuir a la sociedad de un modo significativo. La última dimensión es *Carrera de segunda opción* y se refiere a las ocasiones cuando la docencia es una carrera de respaldo, pues el individuo que ingresa no ha sido aceptado en la carrera que era su primera opción profesional.

Hasta el momento no se ha logrado un consenso que permita generalizar los tipos de motivación que llevan a los estudiantes a la docencia (Yüce et al., 2013), pero algunos de los

componentes identificados son la motivación intrínseca relacionada con los intereses inherentes a la enseñanza, las influencias contextuales reflejadas en el impacto de las condiciones y las barreras sociales, la temporalidad que enfatiza el compromiso a lo largo de la vida y los aspectos desmotivantes provenientes de influencias negativas (Han y Yin, 2016).

A partir de la revisión conceptual contenida en este capítulo se decidió utilizar como base de la investigación el Modelo del FIT-Choice (Watt y Richardson, 2008), pero con la clasificación de la motivación propuesta por Pérez-López (1991): extrínseca, intrínseca y trascendente. Esta combinación fue sustento imprescindible para el diseño de este proyecto de investigación donde se buscó identificar las características y las motivaciones de los aspirantes a la LEPRIM, así como las posibles relaciones entre ambos elementos.

Capítulo 5 Diseño de la investigación

En este capítulo se explica el proceso metodológico general aplicado en la investigación y una breve descripción de cada uno de los estudios que integró el proyecto.

5.1 Consideraciones metodológicas

Para orientar la consecución de los objetivos planteados en esta investigación se utilizó el método combinado que pretende “tender puentes y mostrar la lógica común que subyace tanto al análisis cuantitativo como al cualitativo” (Álvarez, 2012, p. 128), al buscar la “complementariedad metodológica” (Ander-Egg, 2015, p. 108). Es un procedimiento que permite la integración de datos, su recolección y análisis, al mezclar métodos cuantitativos y cualitativos en alguna de las fases del proceso de investigación para tener un entendimiento mayor de la realidad que se pretende estudiar (Pardo, 2011).

En general, la investigación siguió una estrategia secuencial exploratoria (Creswell, 2003), pues en cada etapa, que se describe a continuación, se utilizó un enfoque metodológico distinto para fortalecer la anterior. En síntesis, la investigación se conformó como un diseño con modelo mixto secuencial por etapas (Pereira, 2011).

5.2 Descripción general de los estudios

La intención general de la investigación radicó en indagar las características socioeconómicas, familiares, académicas y motivacionales de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California. El diseño de la investigación se planteó a través del desarrollo de tres estudios consecutivos e independientes donde se utilizaron técnicas de recolección de información

y análisis tanto cualitativos como cuantitativos. En la Figura 5.1 se muestra el procedimiento que se llevó a cabo durante los tres años del proyecto de investigación en un diagrama de flujo.

A finales del mes de agosto de 2016 se inició el proyecto de investigación con un esbozo del planteamiento del tema de estudio, el cual se presentó a las autoridades educativas estatales, específicamente al representante de la DESPE, para negociar el acceso a los participantes. Se tomaron en cuenta sus sugerencias para la formulación del proyecto y se obtuvo la autorización para su ejecución. Además, se realizó la revisión de la literatura para ubicar los antecedentes pertinentes que sustentaron la investigación.

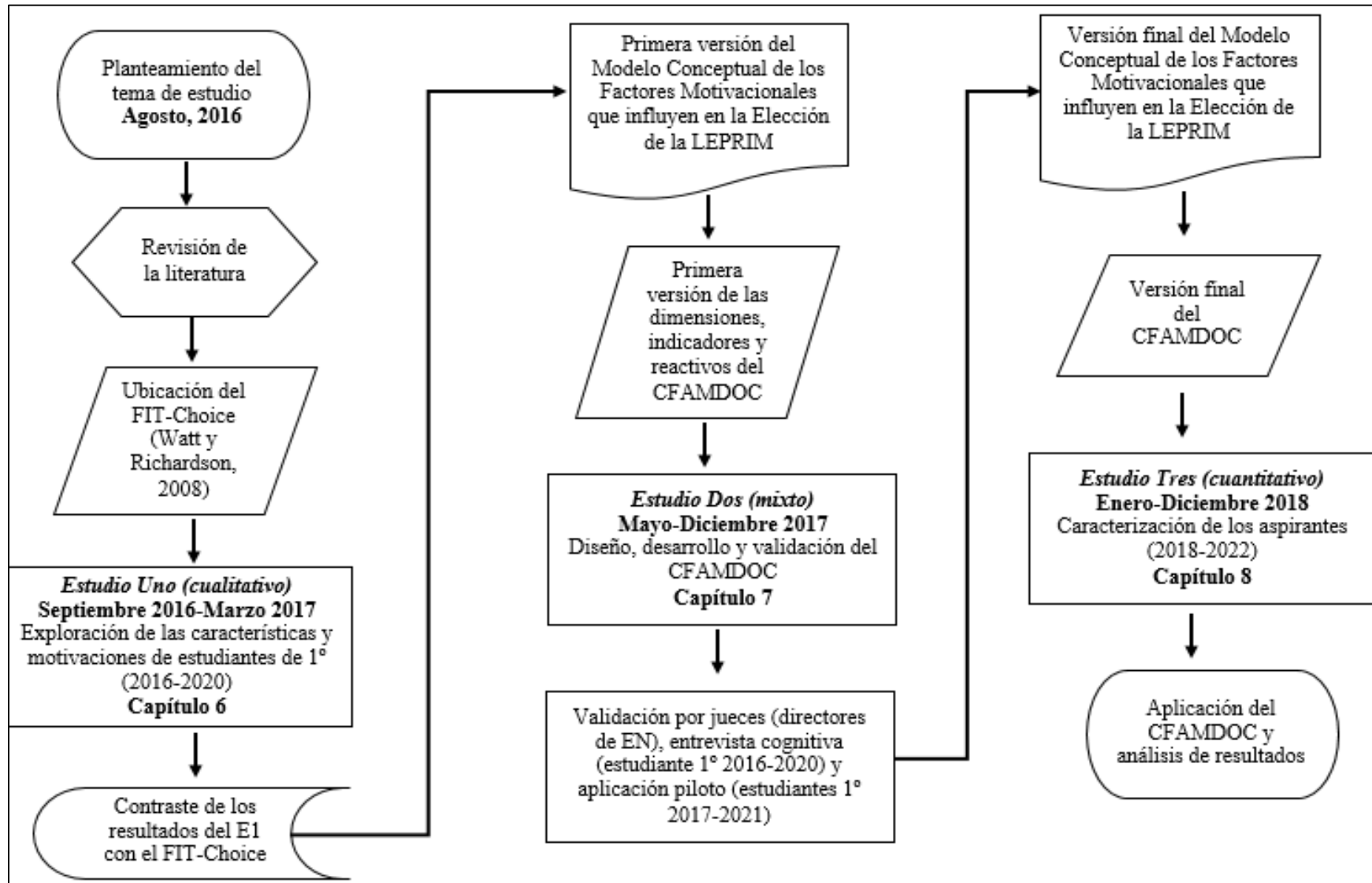


Figura 5.1. Diseño metodológico de la investigación: modelo mixto secuencial por etapas (diagrama de flujo).

A partir de los hallazgos de la revisión de antecedentes, fue posible identificar el Modelo Teórico de la Escala FIT-Choice que, como ya se mencionó en capítulos anteriores, es el instrumento más utilizado mundialmente para la identificación de motivaciones para la docencia.

El Estudio 1 se realizó con base en esta información teórica y tuvo como propósito general obtener evidencia empírica que permitiera contrastar la teoría con la realidad de la población objetivo del estudio en general. Fue de carácter exploratorio, de corte cualitativo y basado en el acercamiento a informantes clave (Ander-Egg, 2015); se llevó a cabo de septiembre de 2016 a marzo de 2017.

Esta primera parte de la investigación consistió en la aplicación de entrevistas a tres directores de EN del estado y grupos focales con 24 estudiantes de nuevo ingreso de las mismas instituciones. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron diseñados con base en el Modelo Teórico FIT-Choice, presentado en el cuarto capítulo de la tesis (Ver Figura 4.2). Los resultados del estudio exploratorio se contrastaron con la revisión de la literatura, lo que permitió determinar la primera versión del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional. Este estudio se describe a profundidad en el Capítulo 6.

Con base en esa primera versión del modelo, en los meses de mayo a diciembre de 2017 se llevó a cabo el Estudio Dos, consistente en el diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (CFAMDOC), expuesto en el Capítulo 7. Alaminos (2006) define a este tipo de instrumento como “un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consiguen las respuestas” (p. 84). El propósito que justifica la

utilización de cuestionarios radica en “maximizar la evidencia de la validez de la interpretación que se pretende hacer de los resultados de la prueba” (Downing, 2012, p. 25).

El proceso de diseño inició con la revisión de las dimensiones e indicadores que integran el constructo de la motivación para ingresar a la formación docente que componen la primera versión del Modelo Conceptual, resultado del Estudio 1 e insumo indispensable para el diseño del CFAMDOC. La obtención de evidencias de validez se realizó en tres fases: jueces independientes y entrevista cognitiva, para la validez de contenido, y aplicación piloto del CFAMDOC, para la validez de constructo al realizar las pruebas psicométricas correspondientes. Con los datos obtenidos en cada una de las fases se realizaron modificaciones al cuestionario y se ejecutaron las pruebas estadísticas necesarias para su rediseño. El resultado principal del Estudio 2 fue la versión final validada del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional y el CFAMDOC.

El Estudio 3 consistió en la aplicación del CFAMDOC durante Proceso de Selección para Ingresar a las Instituciones Formadoras de Docentes en Baja California del ciclo escolar 2018-2019, que tuvo lugar de marzo a mayo de 2018. La descripción de esta etapa de la investigación se encuentra en el Capítulo 8. Para esto se solicitó a la autoridad estatal contemplar la aplicación del instrumento dentro de las fases del citado proceso. La aplicación fue en línea, para optimizar los recursos disponibles para la implementación del proyecto, al evitar el traslado a cada una de las EN participantes. El análisis de los resultados de la aplicación del instrumento se realizó de mayo a diciembre de 2018.

En cada uno de los tres estudios se presentan los elementos correspondientes de la investigación, tales como objetivo, método, resultados y hallazgos. De tal manera que es pertinente visualizarlos como estudios independientes al tener objetivos, participantes y técnicas de

recolección de datos distintas; pero a su vez interdependientes y secuenciales, pues los resultados de cada estudio fueron el insumo necesario para iniciar el siguiente. En conjunto, los tres estudios permitieron el cumplimiento del objetivo general de la investigación.

Capítulo 6 Estudio 1. Exploración de las características y factores motivacionales presentes en la elección profesional de estudiantes de la LEPRIM en EN públicas de Baja California

En este capítulo se presenta el primero de los tres estudios que conformaron la investigación. Se incluye el objetivo del mismo, el método que se llevó a cabo para su realización, los resultados correspondientes y los hallazgos alcanzados a partir del contraste con la literatura.

6.1 Objetivo del estudio

A pesar de la relevancia que se otorga al papel del estudiante de educación superior y los avances identificados en los distintos ámbitos que rodean su formación profesional, en el caso de la educación normal en México no identificó información suficiente acerca de quiénes son los estudiantes normalistas. A nivel federal se reconoció la falta de información respecto al impacto de las características de los estudiantes en su desempeño académico durante la formación inicial y se estableció la necesidad de definir un perfil de ingreso específico para cada licenciatura que se oferta en las EN (DGESPE, 2015).

El presente estudio exploratorio fue el primer acercamiento al campo durante este proyecto de investigación. Brindó insumos para su desarrollo al recolectar información de participantes involucrados en la formación inicial docente acerca de la elección profesional de los estudiantes normalistas y los factores asociados a ese proceso. Se realizó durante el semestre 2016-2, con la autorización de la autoridad educativa estatal, DESPE, dependencia a la que se le entregó el Reporte Técnico correspondiente una vez concluido el estudio en el mes de marzo de 2017 (Cordero, Priede, García-Poyato y Canett, 2017).

Este estudio exploratorio consistió en responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los

estudiantes de la LEPRIM en EN públicas de Baja California? Como ya se mencionó en los capítulos anteriores, este tema ha sido objeto de estudio reciente en el ámbito nacional, por lo que se consideró relevante establecer como objetivo del estudio: explorar las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los estudiantes de la LEPRIM en Baja California.

Cabe señalar que el objetivo se enfoca en estudiantes de la LEPRIM ya que en el momento de la ejecución de este estudio no se contaba con la participación de aspirantes, pues había concluido el proceso de ingreso de la generación 2016-2020. En ese sentido, se recuperó la opinión de la población más cercana, al invitar a estudiantes de recién ingreso a la EN de dicha generación.

6.2 Método

6.2.1 Diseño.

Esta parte del proyecto de investigación se llevó a cabo bajo un enfoque de investigación cualitativo, de septiembre de 2016 a marzo de 2017. Se desarrolló un estudio instrumental de casos, cuyo propósito es comprender mejor una temática a través del análisis del caso, no la comprensión del caso en sí mismo (Sandín, 2003).

El diseño utilizado fue el estudio de casos múltiples que “persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 94). De tal forma que se seleccionaron tres casos cuya información permitiera explorar la temática en el contexto estatal.

6.2.2 Participantes.

De las seis EN que imparten la LEPRIM en Baja California se eligieron tres para participar en este estudio exploratorio, a partir de la recomendación de la DESPE: BENEPJPL, ENEGTQ y

BENUFF. En conjunto, su matrícula en primer semestre (74 estudiantes) representó 44% de los alumnos de nuevo ingreso inscritos en la LEPRIM en el ciclo escolar 2016-2017 en el estado. La ubicación de las instituciones representó los distintos contextos de Baja California: una en la zona urbana de la ciudad de Mexicali (BENUFF) y dos en el municipio de Ensenada, una en la zona urbana (BENEPJPL) y otra ubicada en el poblado rural de San Quintín (ENEGTQ), a 186 km al sur de la ciudad.

Se buscó la participación de los tres directores de las EN elegidas y de algunos estudiantes de primer semestre de la LEPRIM (generación 2016-2020). En cuanto a los directores, uno de ellos tenía más de treinta años de servicio profesional en el ámbito educativo y su puesto en la EN era director efectivo, con tres años en el cargo al momento de la investigación. Estudió la LEPRIM y la maestría en la ciudad de Tepic, Nayarit. Comentó contar con experiencia como docente en educación primaria y secundaria.

Otro de los participantes cubría la dirección de la EN como interino, cargo que había desempeñado por tres meses y medio; además, era docente de una de las asignaturas de la Licenciatura en Educación Secundaria en la misma institución. En años anteriores había tenido la experiencia de ser director de otra EN y fue subdirector académico en la DESPE. El tercer director, es Licenciado en Educación Preescolar y cuenta con una Maestría en Pedagogía. Era encargado de despacho (con un año de experiencia) y anteriormente fue subdirector administrativo de la misma institución. Su experiencia profesional ha sido como docente de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los tres participantes contaban con el nombramiento de PTC.

La selección de los estudiantes fue intencionada. Se buscó conformar una muestra diversa a partir de la combinación de los siguientes criterios: puntaje del examen de admisión a la EN (EXANI II), promedio de egreso del bachillerato, género y edad. Se seleccionaron en total 24

estudiantes, es decir, 32% de los alumnos inscritos en el primer semestre de la LEPRIM en las tres EN seleccionadas, ocho por escuela. En la Tabla 6.1 se detallan los datos generales de los participantes: género, edad, estado civil, situación laboral, puntaje en el EXANI II y promedio de egreso del bachillerato. En general, la mayoría son mujeres, tienen entre 17 y 20 años de edad, solteras, sin empleo, con promedio de egreso del bachillerato entre 9.0 y 9.9.

Tabla 6.1
Datos generales de los 24 estudiantes participantes en el Estudio 1

	General	BENEPJPL	ENEGTQ	BENUFF
Género				
Femenino	19 (79%)	7	6	6
Masculino	5 (21%)	1	2	2
Edad por rangos				
17-20	18 (75%)	8	5	5
21-23	1 (4%)	0	1	0
24-27	2 (8%)	0	1	1
28-31	3 (13%)	0	1	2
Estado civil				
Soltero	18 (75%)	8	4	6
Casado	2 (8%)	0	1	1
Unión libre	3 (13%)	0	2	1
Viudo	1 (4%)	0	1	0
Trabajo previo				
Sí	11 (46%)	4	5	2
No	13 (54%)	4	3	6
Trabajo actual				
Sí	6 (25%)	0	4	2
No	18 (75%)	8	4	6
Rango Puntaje EXANI II				
1201-1250	2 (8%)	0	1	1
1151-1200	5 (21%)	2	1	2
1101-1150	2 (8%)	1	0	1
1051-1100	6 (25%)	2	2	2
1001-1050	2 (8%)	1	1	0
950-1000	7 (30%)	2	3	2
Rango Promedio Bachillerato				
9.5-9.9	6 (25%)	2	1	3
9.0-9.4	8 (33%)	4	2	2
8.5-8.9	3 (13%)	0	2	1
8.0-8.4	7 (29%)	2	3	2

6.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Dos técnicas de recolección de información fueron utilizadas: entrevista semiestructurada y grupo focal, ambas pertenecientes al enfoque cualitativo. Se entrevistó a los directores de las tres EN y los estudiantes de primer semestre participaron en tres sesiones independientes de grupo focal.

Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados con base en el Modelo teórico de la Escala FIT-Choice (Figura 4.2), utilizado para medir los factores motivacionales que influyen en la decisión de la docencia como carrera (Watt y Richardson, 2007). La elección de este modelo

se explicó en el Capítulo 3 de la investigación y se definieron los elementos que lo integran en el Capítulo 4.

La guía de entrevista se aplicó con la finalidad de indagar aspectos considerados importantes para el estudio, a decir: las opciones de educación superior en la localidad, el comportamiento de la matrícula escolar en los últimos años, específicamente cantidad de aspirantes y las actividades de difusión que realiza la escuela para darse a conocer en la comunidad. También se solicitó información a los directores acerca de su perfil y experiencia profesional, además de antecedentes históricos de la EN, con la intención de recuperar la información necesaria para la descripción del escenario y los participantes.

El grupo focal, por su carácter colectivo, permitió obtener información sobre los estudiantes y sus percepciones sobre el tema a estudiar (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). El guion utilizado se diseñó para propiciar los comentarios libres de los participantes en torno a su decisión profesional, por lo que se incluyeron temas como su inclinación hacia la profesión docente, experiencias académicas, influencias familiares, expectativas de la formación en la EN y de la carrera, así como su satisfacción al elegir la LEPRIM como carrera profesional (Ver Tabla 6.2).

Tabla 6.2

Guion utilizado en el grupo focal con los estudiantes participantes en el Estudio 1

¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?	
Dimensiones	Preguntas generadoras
Inclinación hacia la profesión/ Habilidades/ Conocimientos	¿Qué características de tu personalidad consideras que se relacionan con la profesión docente? ¿Qué habilidades consideras poseer que te permitan ser profesor?
Experiencias académicas y docentes previas	¿Tenías alguna otra opción de estudios? ¿Qué experiencias previas consideras que impactaron en la decisión de ingresar a esta carrera?
Familiares docentes/Influencia de otro	¿Consideras haber sido influenciado por alguna persona para entrar a estudiar a la Normal?
Expectativas y realidad institucional	¿Por qué elegiste ingresar a esta EN? ¿Cómo te enteraste de los requisitos para ingresar a la escuela? ¿Qué sabías de esta EN antes de ingresar? ¿Qué otras EN conoces? ¿Qué te hizo decidirte por esta? ¿Qué opinas del proceso de selección? ¿Con qué apoyos cuentas para estudiar? ¿Conoces el programa de movilidad académica?
Satisfacción de elección	¿Estás satisfecho con la decisión de ingresar a la carrera? ¿Estás satisfecho con la elección de esta escuela?
Expectativas laborales y académicas	¿Qué expectativas laborales y académicas tienes al egresar?
Demanda/Dificultades de la profesión	¿Qué dificultades conoces que enfrentan los profesores actualmente? ¿Cómo se valora el profesor socialmente?
Ventajas y desventajas de la docencia	¿La profesión docente brinda seguridad laboral y económica? ¿Qué función social tienen los profesores?

Nota: Elaboración propia a partir de Watt y Richardson (2007).

6.2.4 Procedimiento.

Después de la negociación de acceso sostenida con la DESPE, se presentó el proyecto de investigación a los directores de todas las EN públicas del estado, quienes autorizaron la participación de sus instituciones.

Se realizó una sesión de grupo focal en cada una de las EN participantes durante el segundo mes del primer semestre que cursaron los estudiantes (2016-2), con una duración promedio de 67 minutos. Las tres entrevistas con los directores respectivos, duraron en promedio 58 minutos y se llevaron a cabo el mismo día en que se realizaron las reuniones con los estudiantes.

Los participantes fueron informados del objetivo del estudio y de las características generales de su intervención, además de asegurar la confidencialidad de la información proporcionada, ante lo que consintieron su participación libremente.

Antes de iniciar cada una de las sesiones del grupo focal, se solicitó a los estudiantes que respondieran un cuestionario de contexto para recuperar sus datos generales (edad, estado civil, género y lugar de nacimiento), escolares (nombre del bachillerato, promedio de egreso, cantidad de extraordinarios presentados, nivel de inglés, becas y estudios universitarios previos) y familiares (escolaridad y ocupación de los padres, características de la vivienda y bienes materiales).

Para el análisis de la información recabada tanto en las entrevistas como en los grupos focales, se empleó el análisis de contenido cualitativo con la técnica de categorización y codificación deductiva e inductiva (Mayring, 2000). El sistema de categorías se construyó a partir del texto analizado, pero se tomó en cuenta la base teórica que sustenta el estudio y la pregunta de investigación. Una vez realizada la transcripción completa de los grupos focales, se revisó el material y se validó el esquema de análisis a través de la comparación intercodificador para precisar las definiciones de las categorías y los códigos. Se modificaron algunas categorías y códigos, lo cual favoreció a la organización y reducción de datos. A partir de estas decisiones, se determinó el esquema de análisis compuesto por ocho categorías que se presenta en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3

Esquema de análisis para la información recuperada en los grupos focales en el Estudio 1

Categoría	Definición	Códigos
Influencias sociales para el ingreso a la carrera	Se refieren a relaciones sociales y experiencias previas que impactan la elección profesional (Watt y Richardson, 2007).	Experiencias previas de enseñanza Experiencias previas de aprendizaje Influencias familiares Influencias de otros Disuasión social
Percepciones de sus capacidades para la docencia	Se refieren a la opinión del individuo sobre su competencia actual en relación con una actividad determinada, en este caso, la docencia (Watt y Richardson, 2007).	Habilidades percibidas Rasgos de personalidad
Valores intrínsecos de la profesión docente que están presentes en la decisión de ingresar a la docencia	Se refieren a los aspectos específicos de la profesión y al interés de utilizar los conocimientos desde una perspectiva de contribución social, donde el trabajo docente es importante y valioso (Kyriacou y Coulthard, 2000).	Trabajar con niños Influir en el futuro de los niños Hacer una contribución social Gusto de la infancia Conciliación familiar Mejorar la equidad social
Valores extrínsecos de la formación inicial que están presentes en la decisión de ingresar a la carrera	Se refieren a los aspectos de la formación inicial docente que no son inherentes al individuo mismo y que influyen en la elección de la institución escolar (Kyriacou y Coulthard, 2000).	Formación inicial exigente Formación inicial no exigente Prestigio Condiciones de la institución Docentes Programas
Valores extrínsecos de la profesión docente que están presentes en la decisión de ingresar a la carrera	Se refieren a los aspectos de la profesión que no son inherentes al individuo mismo y que influyen en la elección profesional (Kyriacou y Coulthard, 2000).	Salario Seguridad del trabajo Imagen social positiva Imagen social negativa Condiciones laborales
Percepción del proceso de selección para el ingreso a la carrera	Se refiere a la opinión del individuo sobre el proceso que se lleva a cabo para regular el ingreso de aspirantes a cursar los programas de estudios de las licenciaturas para la formación de docentes (SEP, 2015).	Proceso de selección Difusión Insatisfacciones
Decisiones previas al ingreso a la carrera	Se refieren a las situaciones vividas previo a elegir ingresar a la formación inicial docente en una EN. Generalmente, la elección de carrera es una etapa más o menos larga de toma de decisiones, sin embargo, para algunos estudiantes es producto del azar (Sánchez, 2009).	Valoración de opciones Carrera de respaldo Carrera de segunda opción
Expectativas al egresar de la carrera	Se refieren a creencias que tiene el estudiante sobre lo que va a realizar al concluir su formación inicial. Las expectativas influyen en las elecciones, el desempeño, el esfuerzo y la persistencia en la tarea a desarrollar (Wigfield y Eccles, 2000).	Obtener plaza Ubicación laboral cercana al domicilio Superación profesional para obtener mejor salario Superación personal Ayudar a otros

Para el caso de las entrevistas de los directores, se siguió un proceso similar al anterior para la categorización y codificación de los datos. El esquema de análisis que se utilizó se conformó por cuatro categorías (Ver Tabla 6.4).

Tabla 6.4

Esquema de análisis para la información recuperada en las entrevistas en el Estudio 1

Categoría	Definición	Códigos
Perfil del director de la Escuela Normal	Se refiere a las características del profesional en el puesto que se encarga de administrar la prestación del servicio educativo, para la formación de profesores de educación preescolar y de educación primaria, en el plantel a su cargo, conforme a las normas y lineamientos establecidos por la SEP (SEP, 1989).	Formación académica Experiencia profesional Función adicional a la dirección
Características de la Escuela Normal	Se refieren las características propias de la institución de educación superior que está obligada a ofrecer los planes y programas de estudio oficiales de la Secretaría de Educación Pública para la formación de maestros (DGESPE, 2015).	Oferta académica Recursos humanos Antecedentes históricos Organización institucional Programas institucionales Egresados
Proceso de ingreso a la formación inicial	Se refiere al proceso que se lleva a cabo para regular el ingreso de aspirantes a cursar los programas de estudios de las licenciaturas para la formación de docentes (SEP, 2015).	Proceso de selección Difusión Razones de ingreso Carrera de respaldo Opciones de Educación Superior
Desafíos actuales de la Escuela Normal	Se refiere a las situaciones desafiantes que enfrentan las escuelas normales ante los avances limitados en la formación inicial, por lo que se requieren políticas y acciones más decisivas para fortalecer a las escuelas normales para que cumplan con las cualidades personales y capacidades profesionales requeridas (INEE, 2015a).	Descenso de aspirantes Perfil del docente de Educación Superior Deserción estudiantil Conflictos Diversificación de la oferta académica

6.3 Resultados

Los resultados se presentan en tres grupos de factores motivacionales identificados en el proceso de la formación inicial de docentes: a) que influyen en la elección profesional, b) aquellos identificados en la primera parte de la formación y c) los relacionados con la profesión docente.

6.3.1 Factores motivacionales que influyen en la elección profesional.

Mungarro y Zayas (2009) afirmaron que la elección profesional es una decisión que se construye a lo largo de la vida del individuo, a partir de las relaciones que establece con su mundo social.

Por lo tanto, fue importante identificar cuáles son los factores motivacionales que los mismos estudiantes reconocieron presentes en el momento que eligieron la LEPRIM como carrera profesional, tanto en el ámbito personal como el institucional.

6.3.1.1 Factores personales.

Al analizar los factores personales en la decisión de ser docente se identificó una serie de elementos que integran este apartado: experiencias previas, influencia y disuasión social, así como las habilidades y rasgos de personalidad autopercebidas.

Se distinguieron dos tipos de experiencias previas que los estudiantes consideraron significativas al decidir su carrera profesional: de enseñanza y de aprendizaje. Varios de los participantes de los grupos de enfoque mencionaron contar con experiencias donde han podido desempeñar la enseñanza exitosamente, por ejemplo en la organización religiosa a la que pertenecen o al auxiliar la docencia de un familiar cercano que se desempeñaba como profesor de primaria. Otros estudiantes expresaron diferentes acercamientos con la docencia, como ser tutores de sus compañeros de clase o de familiares menores al explicar temas que les parecían difíciles.

Destacaron experiencias de enseñanza en el campo laboral. Dos participantes de la ENEGTO compartieron tener experiencia como instructoras comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde tuvieron la oportunidad de trabajar con niños migrantes en zonas rurales. Comentaron que esta experiencia les sensibilizó hacia la labor docente con personas menos favorecidas. De igual forma, se recuperaron experiencias de estudiantes al enseñar a niños de primaria, apoyar en una casa hogar con las tareas escolares y capacitar a otros en temas laborales.

Algunos de los participantes comentaron experiencias de aprendizaje que les impulsaron a elegir la carrera docente, específicamente gracias al ejemplo de profesores de primaria que calificaron como buenos docentes durante su infancia. Una estudiante comentó: “Yo entré aquí porque en la primaria me gustaba cómo daba clases un profesor” (GF2-03102016-3, 78-79⁶).

En cuanto a las influencias familiares se encontraron evidencias en las tres EN, pues 42% de los participantes compartió que familiares cercanos (padre, madre, abuelos o tíos) los impulsaron a tomar la decisión de ingresar a la carrera, ya sea porque ellos mismos han ejercido la profesión docente o por considerarlo una buena opción ubicada en la misma ciudad donde radican.

Las ocupaciones de los padres de familia se clasificaron en los sectores económicos: primario, secundario y terciario. En el caso de las madres, el porcentaje mayor (42%) se ubicó en ocupaciones del sector terciario, donde resaltó la profesión docente con un 17%; sin embargo, un porcentaje importante se reconoció como trabajador no remunerado, al ser ama de casa (24%). En cuanto a los padres, el porcentaje mayor (33%) se reconoció como trabajador remunerado del sector terciario, donde la ocupación con más representantes es la docencia (20%) (Ver Tabla 6.5).

⁶ Clave para identificar las citas textuales tomadas de las transcripciones analizadas, conformada por el número del grupo focal, la fecha de su realización, el número de página y las líneas donde se ubica la cita textual.

Tabla 6.5

Ocupación de las madres y los padres de los estudiantes participantes en el Estudio 1

Ocupación	Total		BENEPJPL		ENEGTQ		BENUFF	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
No aplica (Finada/o)	2 (8%)	4 (17%)	1	2		1	1	1
No aplica (Pensionada/o)		1 (4%)						1
Sector primario								
Trabajador remunerado	2 (8%)	2 (8%)						
Jornalera/o					1	2		
Empaque			1					
Sector secundario								
Trabajador remunerado	3 (13%)	1 (4%)						
Costurera					1			
Operadora							1	
Ingeniera/o							1	1
Trabajador por cuenta propia		1 (4%)						
Carpintero				1				
Sector terciario								
Trabajador remunerado	10 (42%)	8 (33%)						
Intendente							1	
Guardia								1
Empleado				1				
Chofer								1
Oficinista			3					
Enfermera			1					
Contadora							1	
Docente				1	3	2	1	2
Trabajador por cuenta propia								
Comerciante				1		3		1
Transportista				1				
Trabajador no remunerado	7 (29%)							
Ama de casa			2		3		2	
Total	24 (100%)	8	8	8				

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recuperados en el cuestionario de contexto de los participantes.

Algunos de los participantes de la BENEPJPL y la ENEGTQ comentaron que además de tener padres profesores, tienen familiares egresados de la misma EN donde ahora ellos estudian, quienes les dieron información sobre los procesos de ingreso y de las actividades generales que se llevan a cabo en la institución.

Además, se identificaron influencias de otras personas cercanas a los estudiantes, como amigos y profesores, para elegir a la EN como la mejor opción para su formación profesional. También se encontraron evidencias de comentarios que buscaron desanimar a los estudiantes en su intención de ingresar a la carrera docente, por ejemplo: la falta de plazas en el servicio público, los bajos salarios o la percepción negativa que la sociedad tiene sobre los profesores.

Los participantes confirmaron que los comentarios negativos provenían tanto de personas ajenas a la profesión como de maestros en servicio; específicamente una estudiante de la ENEGTQ compartió haber recibido el consejo de uno de sus maestros de bachillerato de estudiar otra carrera universitaria y posteriormente presentar el examen para ingresar al Servicio Profesional Docente (SPD). En general, los participantes de los tres grupos focales compartieron haber recibido comentarios negativos de gente cercana a ellos al mencionar la carrera profesional que eligieron, por ejemplo:

‘¿por qué vas a entrar a la Normal si hablan muy feo de los maestros?’ y ‘¿para qué vas a entrar? si ya no hay muchas plazas aquí’, y decían ‘mejor estudia otra cosa’ y ‘ya, hay muchos maestros, y ¿pa’ qué quieres ser maestra?’ y yo le decía: ‘porque a mí me gusta’. Y me decían los profesores, ellos me preguntaban qué quería ser y les decía maestra, ‘ay miya está muy difícil ser maestro’ (GF2-03102016-16, 491-495).

Otro factor motivacional clasificado dentro del rubro personal fue la autopercepción de las propias capacidades para ejercer la docencia. Al respecto, los alumnos participantes mencionaron contar con las siguientes habilidades relacionadas con la labor docente: histriónicas, facilidad para explicar a otros, creatividad, así como aprendizaje permanente y autónomo.

Sobre los rasgos de personalidad que los estudiantes identificaron en sí mismos y que favorecerían la docencia, se mencionaron: paciencia, responsabilidad, tolerancia, respeto, empatía y perseverancia, elementos que los participantes consideran necesarios para ejercer adecuadamente la docencia.

En los casos en los que no reconocieron poseer dichas habilidades o rasgos de personalidad, los participantes consideraron que el cursar la formación inicial en la EN les permitiría desarrollarlos. Al respecto, uno de los participantes de la ENEGTV mencionó no ser tan paciente al relacionarse con niños, ante lo que comentó que esperaba que sus estudios normalistas le permitieran mejorar este aspecto de su personalidad.

6.3.1.2 Factores institucionales.

A partir de la publicación de la convocatoria del ‘Proceso Único de Selección para aspirantes a ingresar a Instituciones Formadoras de Docentes de Educación Básica del Estado de Baja California’ del ciclo escolar 2016-2017, se realizaron diversas actividades de difusión por parte de las EN. Específicamente el director de la BENEPJPL comentó que un equipo de docentes adscritos al Departamento de Atención a Estudiantes de su institución asistió personalmente a seis distintas preparatorias públicas de Ensenada, con la finalidad de dar a conocer a los estudiantes de bachillerato las licenciaturas, los servicios y las instalaciones. Asimismo, se publicó una nota en un periódico local y una entrevista por televisión. Finalmente, se mantuvo vigente la información correspondiente en la página de Internet y el portal de *Facebook* institucional. El participante afirmó que este último medio fue el que tuvo mayor impacto, pues cerca de 85% de los aspirantes indicaron que se enteraron del proceso de selección a través de dicha red social.

La ENEGTV desarrolló también una campaña publicitaria para incrementar la demanda de aspirantes. Se hizo publicidad a través de un carro de sonido que recorrió más de 100 kilómetros

de la zona rural en la que se ubica la escuela, de anuncios en una pantalla colocada en el parque público de la localidad, de visitas a escuelas preparatorias y de entrega de folletos en tiendas de autoservicio. En este caso no se mencionó el uso de medios digitales. Esta situación coincide con la información recuperada en el grupo focal con los ocho estudiantes de esa EN, de los cuales únicamente dos cuentan con el servicio de Internet en su domicilio particular. En general, 71% de los participantes reportó contar con este servicio en casa.

El director de la BENUFF comentó que durante el proceso de selección de aspirantes no fue utilizada la página de Internet oficial de la institución, pues no se contaba con las claves de acceso y fue imposible promocionar la escuela por este medio de comunicación.

Al cuestionar a los participantes sobre el medio de difusión por el cual se enteraron de los requisitos y las características del proceso de selección, en la BENEPIJPL se afirmó que el medio principal fue el Internet, tanto la página institucional como la red social *Facebook*. En el mismo sentido, comentaron que tenían amigos y familiares estudiantes de la escuela y fueron ellos quienes compartieron la información para el ingreso. Este último aspecto también lo comentó un participante de la ENEGTO. En las tres escuelas se comentó que el teléfono fue un medio de comunicación importante para pedir información sobre el proceso de selección.

En el caso específico de la ENEGTO, los estudiantes comentaron, además de los medios de difusión ya mencionados, haberse enterado del proceso de selección a través de una pantalla publicitaria, anuncios en la radio y el periódico, así como trípticos entregados físicamente en la EN y en preparatorias de la zona. De las tres escuelas participantes, en esta institución fue en la que se identificó la implementación de una campaña publicitaria completa para promocionar el ingreso de aspirantes.

Una vez que los jóvenes decidieron ingresar a la educación normal, iniciaron el proceso único de selección bajo las bases establecidas en la convocatoria, que es producto de las deliberaciones de un grupo de trabajo conformado por cuatro directores de EN y personal académico de la DESPE. En este grupo se definieron las fases del proceso y los requisitos de ingreso.

Como se expuso en el Capítulo 2, los requisitos de ingreso a la EN se indican en las Normas Específicas de Control Escolar (SEP, 2015) expedidas por la autoridad educativa a nivel federal. Las vigentes para la generación 2016-2020 establecían como requisitos mínimos para la convocatoria de ingreso presentar el examen de admisión, documentación que acredite la conclusión del bachillerato antes de su inscripción y promedio no menor a 8 en este nivel de estudios.⁷

Los participantes en este estudio comentaron que los requisitos de ingreso eran un tanto rigurosos, específicamente el que corresponde al promedio mínimo de bachillerato de 8. Se encontraron opiniones tanto a favor como en contra. A favor, un estudiante expresó que este requisito ha evitado que ingresen a la EN alumnos de muy bajas calificaciones, que no fueron aceptados en otras universidades. En contra de este requisito, uno de los estudiantes comentó:

lamentablemente, mucha gente que tiene interés y tiene la vocación a lo mejor no acredita con el promedio que ellos quieren y se queda fuera, entonces imagínese usted cuánta gente puede tener la vocación, tiene la capacidad, las aptitudes, todo aquello que se necesite, el interés por ser maestro. Pero pues simplemente porque no tiene el número, ya se quedó

⁷ A pesar de ser regulaciones federales, el INEE (2015) reporta modificaciones en estos requisitos en algunas entidades federativas, pero se desconocen las razones que justifican los cambios.

fuera y ya no va a poder entrar, al menos en la Normal, ya no, a lo mejor a una carrera afín, pero no a la Normal (GF3-10102016-16, 531-535).

Los tres directores entrevistados coincidieron en que el requisito del promedio mínimo de 8 al egresar de bachillerato ha impactado en la reducción de la cantidad de aspirantes a ingresar a las EN. Se les cuestionó el año en que se implementó este requisito y cada uno dio una fecha diferente: tres, cuatro y diez años. Se revisaron las convocatorias del proceso de selección en Baja California de 2010 a la fecha y se encontró que de 2010 a 2013 se solicitó como promedio mínimo de egreso del bachillerato el 7 y fue a partir de 2014 que se estableció el 8.

El director de la BENUFF agregó que en ocasiones ha surgido un conflicto cuando el aspirante presenta una constancia de quinto semestre de bachillerato con el promedio requerido al iniciar el proceso de admisión. Si bajan sus calificaciones al cursar el sexto semestre y en su certificado tiene un promedio menor al 8, le impiden la inscripción. El participante consideró que esta situación debería tomarse en cuenta en la convocatoria para evitar conflictos posteriores.

Otro más de los requisitos de ingreso que se mencionó tanto en el grupo de la BENEPJPL como en el de la ENEGTQ fue el examen toxicológico. Lo consideraron una exigencia pertinente para aspirar a ser profesor, al demostrar no consumir ninguna sustancia ilegal. Este requisito no aparecía en las Normas Específicas de Control Escolar (SEP, 2015), sin embargo, en ese mismo documento se especificó la facultad de las autoridades estatales para establecer otros requisitos en beneficio de la selección de los mejores aspirantes, como es el caso del examen toxicológico.

El examen de admisión que se aplicó en el proceso de selección del ciclo escolar 2016-2017 en Baja California fue el EXANI II, que valora pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, implementado a nivel nacional por el

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En la página oficial de esta institución se menciona que el EXANI II está compuesto por dos partes: admisión y diagnóstico. La primera busca evaluar aptitudes y competencias disciplinares, que califican como predictivas del desempeño académico de los aspirantes durante su primer año de estudios; consta de 110 reactivos. Mientras que la segunda mide las competencias disciplinares específicas de la carrera a la que se aspira ingresar con 88 reactivos.

Al abordar el tema del examen de conocimientos que se aplicó dentro del proceso de admisión, los alumnos participantes en este estudio lo consideraron un tanto extenso y señalaron que una parte del examen fue en idioma inglés. En el caso de la ENEGTQ, agregaron que la persona responsable de la aplicación del examen no fue puntual y le restó 20 minutos al tiempo destinado para la solución del mismo.

El director de la BENUFF comentó que durante el proceso de selección 2016-2017 tuvieron lugar una serie de irregularidades en las que las autoridades estatales intervinieron para llevar a cabo las fases contempladas en la convocatoria. Esta situación se debió a conflictos internos del personal de la EN. La DESPE afirmó que cuando este tipo de conflictos se vuelven públicos, impactan en la opinión social que se tiene de las EN, lo cual afecta el interés de los jóvenes por estudiar en una institución de este tipo.⁸

Los estudiantes de esta EN sugirieron mejorar la organización de los aspectos administrativos del proceso de selección al evitar modificaciones con relación a las fechas y la falta de difusión de información oportuna a partir de medios electrónicos. Indicaron que el horario

⁸ Se buscó información respecto al tema en periódicos en línea y se encontró una nota de marzo de 2014.

de atención a aspirantes resultó insuficiente (7:00 a 14:00 horas), pues se traslapó con el horario escolar de aquellos que se encontraban todavía en clases del sexto semestre de bachillerato. En el mismo sentido, comentaron estar en desacuerdo con la exigencia de que fuera el mismo aspirante quien debía entregar la documentación de forma exclusiva, pues esto implicaba faltar al bachillerato y podía tener repercusiones en su rendimiento académico, específicamente causar su reprobación, lo que finalmente afectaría su ingreso a la LEPRIM.

Se solicitó a los tres directores participantes su opinión sobre aquellos estudiantes que de forma paralela participaron en el proceso de ingreso en dos o más IES, con la intención de indagar si la docencia puede considerarse como carrera de respaldo. En el caso de la BENEJPL, se identificó que varios de los aspirantes se encontraban en esta situación. El director opinó: “regularmente nuestros aspirantes creen que es más difícil entrar aquí que entrar en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), por la cantidad de aspirantes que nos autorizan” (E1-07102016-12, 308-309). Agregó que algunos estudiantes decidieron inscribirse en otra opción universitaria debido al horario de tiempo completo que se tiene en la EN que dirige. El director de la ENEGQT comentó que la mayoría de los aspirantes tenían como primera opción ingresar a la EN, sin embargo, aseguró que hubo casos en que los jóvenes prefirieron inscribirse en UABC y rechazaron el lugar obtenido en la EN. El entrevistado de la BENUFF coincidió en que la EN era la primera opción de los aspirantes y no profundizó más en el tema.

Respecto al proceso de selección del ciclo escolar 2016-2017, los directores de las BENEJPL y ENEGQT comentaron que hubo estudiantes que a pesar de haber sido admitidos no se inscribieron al iniciar el semestre y afirmaron desconocer las razones, pues no se dio un seguimiento sistemático y formal a esta situación.

En relación con la experiencia vivida durante el proceso de selección para ingresar a la EN, los estudiantes mencionaron que los distintos momentos de dicho proceso no coincidían con las etapas determinadas por otras IES, por ejemplo con la UABC. Las fechas correspondientes al proceso de ingreso del ciclo escolar 2016-2017 para las EN y 2016-2 para la UABC, aparecen en la Tabla 6.6.

Tabla 6.6

Comparación de las fases del proceso de selección de aspirantes 2016-2 de las EN y la UABC

Fase del proceso de selección	EN	UABC
Publicación de convocatoria	10 de abril	28 de febrero
Registro	11 al 22 de abril	29 de febrero al 4 de marzo
Examen toxicológico	25 de abril al 2 de mayo	<i>No se solicita</i>
Resultados examen toxicológico	10 al 13 de mayo	<i>No se solicita</i>
Entrega de fichas	16 al 20 de mayo	7 al 11 de marzo
Aplicación de examen de ingreso	7 al 9 de junio	10 de junio
Resultados	3 de julio	11 de julio
Inscripción	15 de agosto	18 al 26 de julio

Nota: Elaboración propia con la información de las convocatorias del proceso de selección de aspirantes 2016-2 de EN y UABC.

Un elemento que destacaron fue la publicación tardía de la convocatoria para el ingreso a las EN, pues aseguraron que es la convocatoria que se publica en fechas posteriores al resto de las IES de Baja California. Este elemento puede repercutir en aquellos aspirantes que participan en procesos de selección en dos o más instituciones simultáneamente. Es importante señalar que las inscripciones a la EN son en agosto, posterior a la publicación de resultados de admisión e inscripción de otras IES, por lo que el aspirante que aplica simultáneamente en dos escuelas puede inscribirse en otra institución antes de tener la oportunidad de inscribirse en la EN.

Finalmente, los participantes comentaron tener distintas expectativas sobre el proceso de ingreso a la EN. En el caso de la ENEGTQ, uno de los estudiantes compartió tener conocimiento

de que la cantidad de aspirantes a la EN era muy elevada y que aceptaban a muy pocos cada ciclo escolar. Por el contrario, un estudiante de ese mismo grupo afirmó que eso sucedía tiempo atrás, cuando la escuela tenía una mayor demanda, pero que en la actualidad había muy pocos candidatos, por lo que las posibilidades de ingreso aumentaban.

6.3.2 Factores motivacionales identificados en la primera etapa de la formación docente.

Al cuestionar a los estudiantes sobre las insatisfacciones percibidas durante su estancia en la EN, se encontraron opiniones diversas en las tres escuelas estudiadas. En la BENEJPL comentaron como principal dificultad el horario escolar (10:00 a 17:20 horas, algunos días hasta las 19:00 horas), que imposibilitaba la realización de actividades simultáneas como el trabajo remunerado. De acuerdo con la descripción de los estudiantes, 50% de los participantes de dicha EN manifestaron contar con un empleo previo a comenzar sus estudios normalistas, sin embargo al momento de la recolección de información, ninguno de ellos lo conservaba, a razón del horario escolar. Esta situación no fue relevante en las otras dos escuelas participantes, en donde las cantidades de alumnos trabajadores se sostuvieron.

Además, un estudiante de la ENEGTO comentó que le parecía un exceso la cantidad de lectura que se solicita en sus estudios normalistas. Esto coincidía con los posibles hábitos de lectura de los participantes, quienes en un 87% afirmaron no haber adquirido ningún libro en el último año. En el caso de la BENUFF, las insatisfacciones mencionadas giraron en torno a situaciones muy específicas como las clases del idioma inglés. Tanto en esta EN como en la ENEGTO, comentaron que en el primer semestre no tuvieron ningún curso de este idioma.

Se indagó con los directores participantes sobre los desafíos que enfrentan las EN en la actualidad. Se recibieron respuestas referidas a la notoria y reciente disminución de aspirantes, la

necesidad de mejorar el perfil profesional de los docentes normalistas y la deserción de estudiantes una vez que comienzan sus estudios. Específicamente, en la BENEPJPL se comentó como una debilidad institucional la falta de personal de tiempo completo; en la ENEGTO, la distancia geográfica que los separa de las autoridades estatales y el recurso que debía invertirse en los traslados hacia la capital del estado. En la BENUFF, se comentó un conflicto entre los miembros del personal desde hace más de tres años, en el que intervino la DESPE al nombrar a un director interino, quien fue el participante en esta investigación.

En cuanto a la exigencia percibida por los estudiantes acerca de la formación inicial docente, en las tres EN se obtuvieron comentarios relacionados con una amplia carga académica, traducida en muchas materias curriculares que demandaban tiempo para la realización de tareas. Los participantes coincidieron en la gran cantidad de lecturas y actividades relacionadas con su formación como profesores, por lo que calificaron la carrera como difícil. Sin embargo, aclararon que eran actividades que consideraban necesarias y pertinentes para su formación completa. Únicamente un estudiante del grupo focal de la ENEGTO comentó que no tenía referentes previos de la dificultad implicada en los estudios normalistas, al contrario, afirmó que sus familiares egresados de esta misma institución le comentaron que era sencillo estudiar la LEPRIM.

Acerca del prestigio de la escuela donde decidieron ingresar, los participantes de la ENEGTO y de la BENUFF afirmaron contar con referencias positivas. Ambas instituciones son consideradas por los participantes como la mejor opción para formarse como docentes en la localidad respectiva, lo cual repercute en la dificultad para que los aspirantes sean admitidos a través del proceso de selección.

Referente a las condiciones de la institución como un factor influyente en la decisión de ingresar a esa EN específicamente, se obtuvieron comentarios de los participantes de la ENEGTO.

Dichos comentarios fueron acerca de la cercanía del hogar de los estudiantes con la escuela y el horario matutino en que se imparten las clases.

Sobre los docentes se recibieron comentarios en los grupos focales realizados en la BENEPJPL y la BENUFF. En la BENEPJPL todos los participantes coincidieron en calificar a los docentes como amables y con experiencia en grupos de primaria. Este aspecto justificó el horario de la escuela. De la misma manera, los participantes agregaron que contaban con un tutor de grupo, quien les explicó de qué trata la carrera y los orientó en el diagnóstico de sus debilidades académicas al ingresar a la EN. En esta escuela fue en la única que se mencionó la figura del tutor grupal.

Por otra parte, uno de los participantes de la BENUFF distinguió entre sus docentes a quienes complementaban el contenido de su clase con la didáctica pertinente; mientras que había otros profesores que, a pesar de asignar una gran cantidad de trabajo y lecturas, no promovían el aprendizaje real de sus estudiantes.

En cuanto a los programas institucionales, los participantes de las escuelas BENEPJPL y ENEGTO manifestaron tener información sobre las becas⁹ a las que tienen derecho de aplicar, algunos de ellos expresaron estar en el proceso de solicitud correspondiente. El otro programa que se mencionó fue el de movilidad académica estudiantil y sólo los participantes de la BENEPJPL expresaron tener conocimiento general de sus características.

⁹ Los estudiantes normalistas tienen acceso a cinco tipos de becas federales, dos tipos de becas estatales y becas internas promovidas por cada EN.

6.3.3 Factores motivacionales relacionados con la profesión docente.

Como se ha expuesto hasta ahora, además de los factores motivacionales percibidos por los estudiantes antes de ingresar a la carrera y durante la experiencia en la EN, se identificaron aquellos factores que se relacionan con la profesión que van a ejercer al concluir sus estudios de licenciatura. Se clasificaron en los tres tipos de motivación propuestos por Pérez-López (1991): intrínseca, trascendente y extrínseca.

6.3.3.1 Factores intrínsecos.

Dentro de los aspectos considerados intrínsecos que motivaron a los estudiantes a elegir la profesión docente, el que se mencionó con mayor frecuencia en los tres grupos focales fue trabajar con niños. Los participantes afirmaron tener experiencias en las que se relacionaron con infantes, situación que les permitió reafirmar su gusto por la docencia. Sin embargo, no proporcionaron argumentos específicos que permitieran clarificar el significado del gusto referido, únicamente mencionaron que les parecía atractivo enseñar a niños pequeños.

De forma específica se identificaron dos participantes, de la BENEPJPL y la BENUFF respectivamente, que agregaron que el elegir la docencia como profesión les permitiría influir en el futuro de los niños que sean sus alumnos. Los estudiantes expresaron que al ser profesores podrían ayudar a sus alumnos a progresar y resolver las posibles problemáticas que enfrenten.

Otra de las motivaciones intrínsecas para elegir la docencia fue el gusto desde la infancia. De forma particular, esta razón fue constantemente referida por los estudiantes de la BENEPJPL. Comentaron además que, aun cuando tenían ese gusto desde pequeños, al momento de cursar el bachillerato presentaron inquietudes por otras profesiones.

6.3.3.2 Factores trascendentes.

Con la misma frecuencia que se mencionó como motivación intrínseca para la elección de la profesión docente el trabajar con niños, se identificó el hecho de hacer una contribución social. Este argumento va en el mismo sentido de facilitar el avance educativo, pero en este caso no solamente de los niños en el aula, sino trascender para mejorar a la sociedad. Uno de los participantes de la BENEJPJPL mencionó:

Y creo que la docencia abarca eso en muchos aspectos, o sea, no nada más como del conocimiento, sino en toda la formación del niño me gustaría mucho poder contribuir a eso. Como a que el niño avance o progrese de una manera positiva (GF1-23092016-13, 401-407).

Asimismo, se recuperó que algunos estudiantes esperaban que su labor fuera en beneficio de otros, al mencionar el interés por trabajar en una escuela rural o de educación especial, por considerarlas poblaciones menos favorecidas en donde su función docente sería de ayuda. Por ejemplo, una participante del grupo focal en la BENEJPJPL mencionó ingresar a la formación docente con la intención de mejorar la equidad social al trabajar en escuelas rurales. La estudiante comentó que a inicio de semestre realizaron una visita a escuelas en ese tipo de contexto y la experiencia le ayudó a ratificar su decisión profesional.

En general, los participantes percibieron a la docencia como una labor que les permitirá contribuir con la mejora social a través de la formación académica y valoral de las futuras generaciones. Al respecto, un participante de la BENUFF comentó:

Cuando hablábamos mis compañeros y yo de la preparatoria y secundaria qué queríamos ser, decían ‘yo quiero cambiar el mundo de la medicina, yo quiero cambiar el mundo siendo

abogado, yo quiero cambiar el mundo de muchas maneras’ y yo pensaba, todos quieren cambiar al mundo tratando de arreglar troncos que ya están torcidos, por qué mejor no empezamos guiando bien las raíces, y fue donde le dije a mi mamá: ‘mamá yo sé que te he dicho esto mil veces, pero quiero ser maestra, voy a estudiar para ser maestra’ (GF3-10102016-4, 108-114).

En el mismo sentido, un participante de la ENEGTOQ mencionó que para asegurar dicha contribución social consideraba pertinente la evaluación constante a los docentes en servicio, como una forma de diagnosticar y atender sus debilidades, con el propósito de que sean capacitados al respecto.

6.3.3.2 Factores extrínsecos.

Se identificó otro grupo de elementos que influyeron en la decisión de ingresar a la EN, los cuales se clasificaron como extrínsecos: la imagen social de la profesión, las condiciones laborales, el salario, la seguridad laboral y la conciliación familiar. Estos factores extrínsecos fueron identificados con menor frecuencia en los participantes del estudio.

Al cuestionar a los estudiantes sobre su opinión de la imagen social de los profesores, se obtuvieron respuestas tanto positivas como negativas, en su mayoría de éstas últimas. En las tres escuelas se recuperaron comentarios positivos sobre la profesión y se resaltó que en el pasado esta opinión era la más frecuente, contrario a lo que sucede ahora. En este sentido, los estudiantes manifestaron tener respeto a la profesión y valorar el impacto que tiene en la sociedad.

Como se mencionó, los participantes en general reconocieron que la imagen social del profesor está muy deteriorada. En el grupo de la BENEPJPL se recuperó que una posible causa

para la disminución de aspirantes a ingresar a las EN radicaba en la opinión negativa generalizada hacia el magisterio:

Y me sorprendió a mí también porque vi la lista y no eran tantos cuando quería entrar; y me dice mi mamá: ‘es que por la situación ahorita de los maestros’, ‘así van a ser ahorita las cosas’, ‘pero mira de los que ahorita...si ya saben cómo están las cosas ahorita en México, y quieren aun así entrar, es porque les gusta; ya no es tanto por querer el...un trabajo o algo así por el dinero, sino es porque les gusta’ (GF1-23092016-18, 591-594).

Opiniones similares se recuperaron del resto de los grupos focales: “ahorita, ser maestro es irse a caminar a un campo minado, es muy peligroso” (GF3-10102016-14, 432-436). De igual forma, se recuperaron comentarios sobre el impacto negativo que la serie de reacciones a la Reforma Educativa 2013, como huelgas y marchas tuvo en la opinión social acerca de los profesores. Al respecto, los participantes comentaron estar de acuerdo con las evaluaciones constantes del SPD, no así con el proceso de asignación de plazas, pues tenían sospechas de que no se manejaba con total transparencia.

Surgió en los grupos focales el tema de las condiciones laborales actuales de los docentes en servicio. Como se refirió anteriormente, los participantes de la BENEPJPL comentaron haber asistido a una visita al contexto rural, donde pudieron conocer algunas experiencias de profesores de dicha zona. En sus comentarios resaltó la falta de recursos e infraestructura de las escuelas, condiciones que calificaron como negativas y reconocieron el impacto que tienen en el trabajo cotidiano del docente. En el mismo sentido, los participantes de la BENUFF compartieron la opinión acerca de las condiciones negativas que predominan en las escuelas públicas y añadieron la falta de apoyo de los padres de familia.

En las tres EN surgió el tema de la dificultad existente en el estado en relación con el proceso de asignación de plazas docentes. En todos los casos los participantes compartieron anécdotas de familiares o amigos que han participado en el examen de ingreso al SPD y, a pesar de obtener un resultado satisfactorio, no lograron conseguir trabajo. De igual forma comentaron tener conocimiento sobre la tardanza en el pago a docentes interinos. Los participantes calificaron estas situaciones como condiciones laborales negativas. Sin embargo, se rescató:

prefiero hacer algo que en realidad me guste. Algo que en realidad me llene y aunque gane poco, no tenga las mejores prestaciones o la permanencia laboral... Prefiero en un lugar estar haciendo lo que a mí realmente me gusta, me llena; que estar en otra carrera que a lo mejor me reditúa bien... pero realmente no es lo mío (GF3-10102016-13, 418-422).

De forma contraria, uno de los participantes de la BENEPJPL comentó que el salario de los docentes y las vacaciones, fueron elementos que consideró en su decisión profesional. Agregó que tenía familiares que le sugirieron ingresar a la carrera, pues es un empleo con un sueldo seguro que permite la sobrevivencia. Solamente dos estudiantes comentaron sobre la seguridad laboral en la profesión docente. Un estudiante de la BENEPJPL mencionó: “pensé en estudiar Derecho; pero pues, como también es una carrera que se batalla para el trabajo, dije: ‘pues no, mejor a la Normal’” (GF1-23092016-3, 96). Por su parte, un participante de la BENUFF reconoció que actualmente se vive una situación compleja para el ingreso al SPD, sin embargo afirmó que los maestros siempre serán necesarios, aun en escuelas privadas. En este sentido, comparó a la profesión docente con los médicos y agregó:

aunque no sea el gran trabajo que te va a dejar los millones pero sí te va a dejar como que muchas experiencias, te va... va a ser algo que a ti te guste hacer porque es lo que tú elegiste, no porque alguien te lo impuso (GF3-10102016-13, 425-427).

Dos participantes de la ENEGTO fueron las únicas en comentar que la conciliación familiar fue una de las razones para elegir a la docencia como profesión. Ambas eran madres de familia y afirmaron que decidieron estudiar la LEPRIM para estar en posibilidades de brindar un mejor futuro a sus hijos.

6.4 Hallazgos relevantes para la delimitación del Estudio 2

En este primer estudio del proyecto de investigación se atendió un objetivo específico de carácter exploratorio para identificar las características y los factores motivacionales de los estudiantes. A continuación se presenta la discusión correspondiente a estos dos temas.

6.4.1 Características de los estudiantes de primer semestre de LEPRIM en Baja California (generación 2016-2020).

La información compartida por los participantes en este estudio exploratorio fue insumo para delimitar los reactivos que constituyeron la parte contextual del CFAMDOC. Dentro de las características contextuales de los estudiantes que participaron en el Estudio 1 resaltó la presencia de personas mayores a la edad regular para ingresar a los estudios universitarios en México (17 a 19 años). En el grupo de alumnos participantes, 25% se ubicó entre 21 y 31 años de edad, quienes compartieron que una de las razones para elegir la carrera fue la experiencia laboral con la que cuentan en áreas afines a la docencia; por ejemplo, la incursión como instructores comunitarios de CONAFE. Se considera que esta situación debe tomarse en cuenta por las autoridades educativas en todos los niveles, en vista de la reconfiguración del perfil del estudiante normalista.

Tomsik (2016) afirmó que el hecho de que los padres trabajen en el ámbito educativo tiene una gran influencia en la decisión de ser profesor. De los 24 participantes del estudio 10 tienen padres profesores. Este dato coincide además con el perfil del estudiante de docencia en España descrito por Gratacós (2014): casi 50% tiene familiares maestros.

Acerca de los elementos institucionales, la totalidad de los alumnos participantes consideraron que la EN pública era la mejor opción para formarse como profesor de Educación Básica. Esta situación debe valorarse e impulsar a las EN a continuar con la mejora del servicio educativo que ofertan en Baja California. En definitiva, al momento de la recolección de datos (segundo mes del primer semestre de estudios de la LEPRIM), los alumnos se manifestaron sentirse satisfechos con la decisión de ingresar a la EN.

La satisfacción con la elección profesional es un elemento que tiene gran relevancia en el desempeño académico del estudiante universitario, pues al sentir que han hecho la elección correcta, el nivel de compromiso académico aumenta y previene la deserción escolar (Ochoa y Diez-Martínez, 2009; Ochoa et al., 2014)

6.4.2 Factores motivacionales presentes en la elección profesional de los estudiantes de primer semestre de LEPRIM en Baja California (generación 2016-2020).

En este estudio exploratorio se presentaron los factores motivacionales que intervinieron en la elección de la docencia como profesión. Watt y Richardson (2008) mencionan que:

Históricamente, se ha esperado que los profesores vean a la docencia más como una vocación que un trabajo, pero en décadas recientes se han presentado cambios significativos en el mercado laboral con un potencial impacto en cómo aquellos que se inscriben en programas de formación docente ven a la docencia como una carrera (p. 409).

En este sentido, fue posible identificar una serie de elementos que influyeron en la elección profesional de los estudiantes normalistas de primer ingreso. Se encontró que “debido a las características peculiares que rodean la profesión de maestro, en la elección de la carrera intervienen tanto motivos intrínsecos como extrínsecos” (García-Garduño y Organista, 2006, p. 3). Además, se agregó el tipo de motivación trascendente (Pérez-López, 1991).

En los intrínsecos la mayoría de los participantes comentaron haber elegido la docencia para trabajar con niños y en los trascendentes para hacer una contribución social. Estas intenciones de apoyo social guardan estrecha relación con el valor intrínseco de la carrera, pero va más allá al relacionar la elección de la profesión docente con el efecto social trascendente que significa ser profesor (Pérez-López, 1991). En general, los elementos identificados coinciden con los hallazgos de estudios nacionales e internacionales (Avendaño y González, 2012; Hernández y Landa, 2015).

En los rubros considerados extrínsecos, se encontró que los participantes valoraron negativamente las condiciones laborales actuales de los profesores en servicio, el salario y la seguridad laboral. A pesar de esto, decidieron ingresar a la EN. Sánchez (2009) afirmó la existencia de elementos externos a la profesión, como el salario y las vacaciones, que llegan a ser fuertes atractivos para que los jóvenes decidan ingresar a la formación inicial docente; sin embargo, sostuvo que son los aspectos intrínsecos los que predominan y permanecen por más tiempo.

Otros factores personales se clasificaron como motivaciones extrínsecas, como las experiencias de aprendizaje y la influencia de familiares profesores, las cuales tuvieron un impacto importante en la decisión de los estudiantes. Estos factores son similares a los encontrados por Mudavanhu (2015) en el continente africano.

6.4.2.1 Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional.

Como resultado del Estudio 1, con base en el contraste teórico de los resultados empíricos recuperados, se construyó la primera versión del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional. Se compuso por dos macro dimensiones, nueve dimensiones y 25 factores que se definen a continuación (Ver Figura 6.1). Debido a que el proceso de análisis en este estudio fue del tipo deductivo-inductivo,

algunas de las definiciones presentadas para explicar los elementos que integran el modelo son aportación propia de esta investigación.

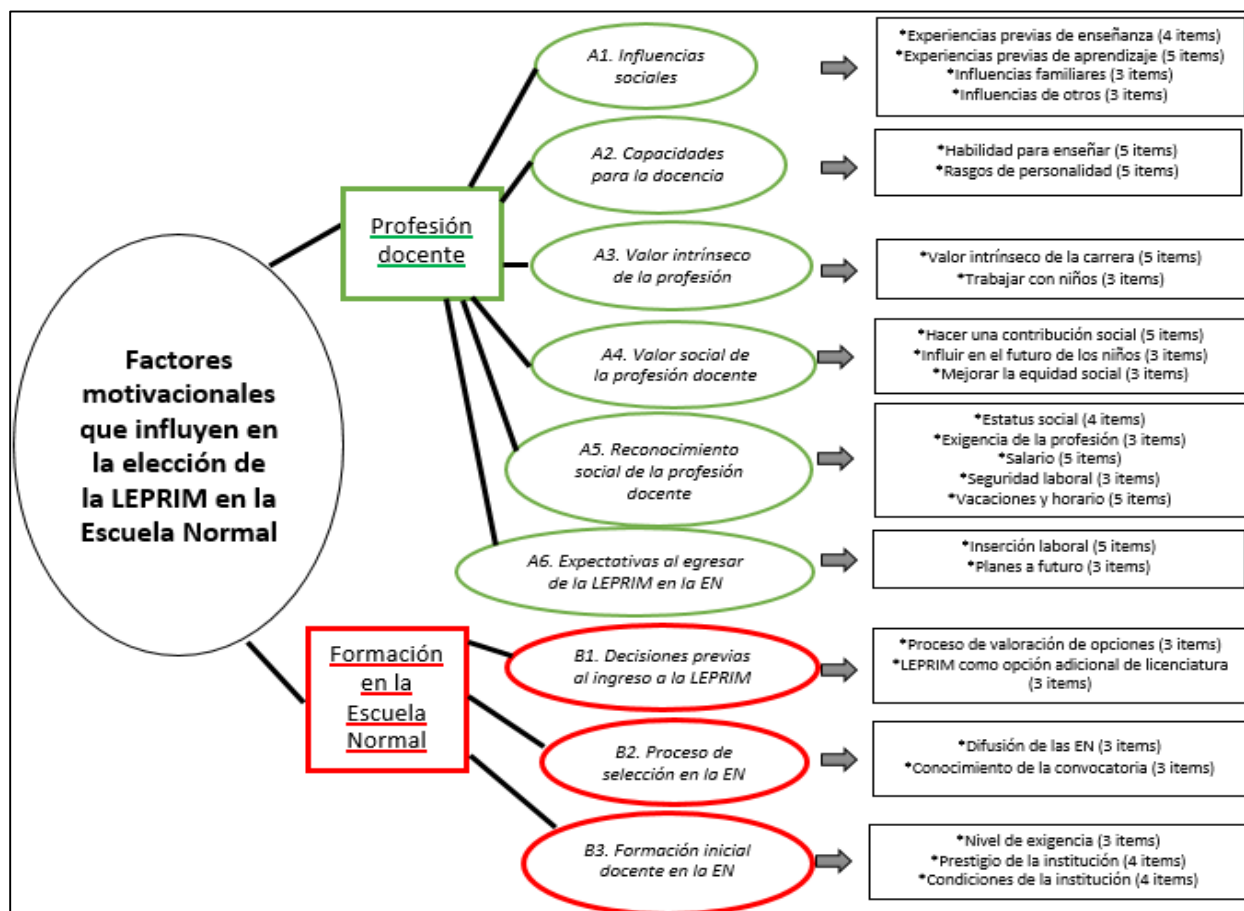


Figura.6.1. Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión). Elaboración propia a partir de Gamboa, Mendoza y Yañez (2015); Gratacós (2014); Pariahuache (2016) y Watt y Richardson (2007).

La primera macro dimensión, profesión docente, agrupó las primeras seis dimensiones. La dimensión número uno, **Influencias sociales**, engloba las relaciones sociales y experiencias académicas previas que impactan la elección profesional (Watt y Richardson, 2007). Esta dimensión agrupó los siguientes cuatro factores: *Experiencias previas de enseñanza*, se refieren a las situaciones que los aspirantes a profesor han vivido y que marcaron su filiación a la docencia al ejecutar en algún momento de su vida ese rol (Pariahuache, 2015); *Experiencias previas de*

aprendizaje, son aquellas situaciones que los aspirantes a profesor han vivido como alumnos durante su vida, que pueden asumirse de forma acrítica (Marcelo, 1995); *Influencias familiares*, abarcan la presión positiva o negativa que la familia ejerce en la decisión profesional (Pariahuache, 2015); *Influencias de otros*, son las opiniones de personas cercanas al aspirante que influyen en la personalidad y, subsecuentemente, son un factor influyente en la elección de la carrera (Tomsik, 2016).

La segunda dimensión se nombró ***Capacidades para la docencia***, que se refería a la opinión del individuo sobre sus habilidades, conocimientos y actitudes actuales relacionadas con una actividad determinada, en este caso, la docencia (Watt y Richardson, 2007). Dentro de esta dimensión se ubicaron dos factores: *Habilidad para enseñar*, entendida como las destrezas percibidas por el propio individuo como eficaces en su función docente (Randall y Burley, 2015); y *Rasgos de personalidad*, es decir, aquellas características de personalidad que los individuos consideran propicias para ejercer la docencia (Roloff et al., 2015).

Valor intrínseco de la profesión docente, es la tercera dimensión del modelo y se refiere a los aspectos específicos de la profesión con el interés de ejercer la docencia sin un beneficio externo (Kyriacou y Coulthard, 2000). Agrupó dos factores: *Valor intrínseco de la carrera*, es decir, las propias características del trabajo docente, como la satisfacción por aprender y el interés por la tarea (Cano, 2007); y *Trabajar con niños*, condición inherente a la labor docente que posibilita la interacción con niños en las actividades cotidianas (Pariahuache, 2015).

La cuarta dimensión es el ***Valor social de la profesión docente*** que 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 para la sociedad (Tang et al., 2014). Esta dimensión se integró por tres factores: *Hacer una contribución social*, definida como las acciones docentes orientadas a facilitar

el avance educativo, pero no solamente de los niños en el aula, sino trascender para mejorar a la sociedad; *Influir en el futuro de los niños*, se refiere a las acciones docentes orientadas a la formación académica y valoral de las generaciones de niños, con la intención de impactar favorablemente en su futuro; y *Mejorar la equidad social*, enfocada a las acciones docentes orientadas a trabajar en zonas vulnerables para contrarrestar la inequidad social.

La quinta dimensión es el ***Reconocimiento social de la profesión docente***, donde se agruparon los aspectos de la profesión que no son inherentes al individuo mismo, al ser de carácter externo y que influyen en la elección profesional (Kyriacou y Coulthard, 2000). Se determinaron cinco factores de este tipo: *Estatus social*, que se refiere al nivel de valoración de la posición del docente en la sociedad (Pariahuache, 2015); *Exigencia de la profesión*, entendida como las particularidades de la profesión docente ligadas a su carácter institucional en función de los objetivos de la escuela, las características de la tarea y las condiciones de su realización (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013); *Salario*, la remuneración económica que recibe el docente por el trabajo profesional que realiza (Morduchowicz, 2009); *Seguridad laboral*, son las condiciones de trabajo que permiten tener continuidad laboral en la profesión docente (Pariahuache, 2015); y *Vacaciones y horario*, que se refiere a los periodos de descanso pagados, generalmente mayores comparados con otras profesiones, y a la carga horaria correspondientes al trabajo docente (Morduchowicz, 2009).

La última dimensión de este grupo corresponde a las ***Expectativas al egresar de la LEPRIM en la EN***, definida como las creencias que tiene el estudiante sobre lo que va a realizar al concluir su formación inicial y que influyen en sus elecciones, desempeño, esfuerzo y persistencia en la tarea a desarrollar (Wigfield y Eccles, 2000). Dos factores se integraron en esta dimensión: *Inserción laboral*, definida como la expectativa ocupacional presente en el aspirante

en función al puesto docente o no docente que espera obtener al egresar de la licenciatura, lo que posibilita la proyección de tareas a mediano plazo (Ochoa et al., 2014); y *Planes a futuro*, referido a la expectativa presente en el aspirante para continuar su formación académica a través de estudios de posgrado, una vez que concluyan su formación inicial (Ochoa, et al., 2014).

La segunda macro dimensión, Formación en la EN, agrupó tres dimensiones específicas al ingreso a la carrera docente. La primera de ellas corresponde a las ***Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM***, definida como las situaciones vividas previo a elegir ingresar a la formación inicial docente en una EN (Sánchez, 2009). Son dos factores los que se presentaron en esta dimensión: *Proceso de valoración de opciones*, que se refiere al momento de transición en el que el aspirante se enfrenta a un panorama de nuevas exigencias y posibilidades al ingresar a la educación superior (Soler, 2013); *LEPRIM como opción adicional de licenciatura*, factor que se presenta en las ocasiones en que los estudiantes participan de forma paralela en el proceso de ingreso en dos o más instituciones de educación superior, por lo que consideran su ingreso a la EN como respaldo.

La segunda dimensión lleva por nombre ***Proceso de selección en la EN*** y se refiere a la opinión del individuo sobre el proceso que regula el ingreso de aspirantes a cursar los programas de estudios de las licenciaturas para la formación de docentes (SEP, 2015). El primero de los factores en esta dimensión es *Difusión de las EN*, que agrupa las diferentes estrategias que las EN implementan para dar a conocer sus actividades cotidianas y programas específicos a la comunidad; y *Conocimiento de la convocatoria*, referido a las nociones que tienen los aspirantes acerca de las fases y los requisitos establecidos en la convocatoria única expedida por la autoridad educativa estatal para regular la selección de los aspirantes a ingresar a la EN.

La última dimensión es ***Formación inicial en la EN***, que se refiere a los elementos característicos de la institución formadora de docentes que influyen en el aspirantes para elegir

estudiar la LEPRIM. Agrupó tres factores: *Nivel de exigencia*, enfocado a la necesidad de recibir teoría suficiente en combinación con la práctica para complementar la dimensión ética durante la formación inicial, para no caer en prácticas reproductoras (Imbernón, 2005; Mereshián y Calatayud, 2009); *Prestigio de la institución*, equivalente a los comentarios positivos que los aspirantes recibieron acerca de la institución educativa donde pretenden ingresar; y *Condiciones de la institución*, que agrupa las características propias de la institución de educación superior que está obligada a ofrecer los planes y los programas de estudio oficiales de la SEP para la formación de maestros (DGESPE, 2015).

Tabla 6.7

Comparación de las dimensiones y los factores que integran los antecedentes del modelo propio del CFAMDOC

Modelo FIT-Choice (Figura 4.2)	Esquema de análisis para la información recuperada en los grupos focales en el Estudio 1 (Tabla 6.3)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión, Figura 6.1)
		<i>Profesión docente</i>
Influencias sociales ▪ Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje ▪ Disuasión social ▪ Influencias sociales	Influencias sociales para el ingreso a la carrera ▪ Experiencias previas de enseñanza ▪ Experiencias previas de aprendizaje ▪ Disuasión social ▪ Influencias de otros ▪ Influencias familiares	Influencias sociales ▪ Experiencias previas de enseñanza ▪ Experiencias previas de aprendizaje ▪ Influencias de otros ▪ Influencias familiares
Autopercepciones ▪ Habilidad percibida	Percepciones de sus capacidades para la docencia ▪ Habilidades percibidas ▪ Rasgos de personalidad	Capacidades para la docencia ▪ Habilidades percibidas ▪ Rasgos de personalidad
Valor intrínseco de la carrera	Valores intrínsecos de la profesión docente que están presentes en la decisión de ingresar a la docencia ▪ Trabajar con niños ▪ Mejorar la equidad social ▪ Influir en el futuro de los niños ▪ Hacer una contribución social ▪ Gusto de la infancia ▪ <u>Conciliación familiar</u>	Valor intrínseco de la profesión ▪ Valor intrínseco de la carrera ▪ Trabajar con niños
Valor de utilidad social ▪ Trabajar con niños ▪ Mejorar la equidad social ▪ Influir en el futuro de los niños ▪ Hacer una contribución social		Valor social de la profesión docente ▪ Mejorar la equidad social ▪ Influir en el futuro de los niños ▪ Hacer una contribución social
Retorno de la profesión ▪ Salario ▪ Estatus social	Valores extrínsecos de la profesión docente que están presentes en la decisión de ingresar a la carrera ▪ Salario ▪ Seguridad del trabajo ▪ Imagen social positiva ▪ Imagen social negativa ▪ Condiciones laborales	Reconocimiento social de la profesión docente ▪ Estatus social ▪ <u>Exigencia de la profesión</u> ▪ Salario ▪ Seguridad laboral ▪ <u>Vacaciones y horario</u>
Valor de utilidad personal ▪ Seguridad del trabajo ▪ Movilidad laboral ▪ Conciliación familiar	Expectativas al egresar de la carrera ▪ Obtener una plaza ▪ Ubicación laboral cercana al domicilio ▪ Superación profesional para obtener mejor salario ▪ Superación personal ▪ Ayudar a otros	Expectativas al egresar de la LEPRIM en la EN ▪ Inserción laboral ▪ Planes a futuro

(continúa)

Modelo FIT-Choice (Figura 4.2)	Esquema de análisis para la información recuperada en los grupos focales en el Estudio 1 (Tabla 6.3)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión, Figura 6.1)
		<i>Formación en la Escuela Normal</i>
Exigencia de la profesión ▪ Carrera exigente ▪ Profesión exigente	Valores extrínsecos de la formación inicial que están presentes en la decisión de ingresar a la carrera ▪ Formación inicial exigente ▪ Formación inicial no exigente ▪ Prestigio ▪ Condiciones de la institución ▪ Docentes ▪ Programas	Formación inicial docente en la EN ▪ Nivel de exigencia ▪ Prestigio de la institución ▪ Condiciones de la institución
Carrera de segunda opción	Decisiones previas al ingreso a la carrera ▪ Valoración de opciones ▪ Carrera de respaldo ▪ Carrera de segunda opción Percepción del proceso de selección para el ingreso a la carrera ▪ Proceso de selección ▪ Difusión ▪ Insatisfacciones	Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM ▪ Proceso de valoración de opciones ▪ LEPRIM como opción adicional de licenciatura Proceso de selección en la EN ▪ Difusión de las EN ▪ Conocimiento de la convocatoria

Nota: No aparecía en el instrumento previo / factor que cambió de dimensión

Este modelo fue la principal aportación de la primera fase de la investigación al operacionalizar el constructo que se buscó medir como objetivo general del proyecto de tesis. El modelo se basó en la propuesta teórica del FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007), modificado a partir de los resultados del Estudio 1. En la Tabla 6.7 se muestran las dimensiones de estos tres instrumentos para representar el proceso por el cual evolucionó la operacionalización del constructo hasta llegar a la primera versión del modelo conceptual producto de este estudio. La información empírica recuperada a través de este estudio exploratorio fue insumo imprescindible para la construcción de la versión del modelo conceptual que se presenta y así diseñar el CFAMDOC, instrumento de recolección de datos que se describe en el siguiente capítulo de la investigación.

Capítulo 7 Estudio 2. Diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC)

En este capítulo se presenta el proceso metodológico llevado a cabo para la construcción del CFAMDOC, instrumento de recolección de información a utilizar en el Estudio 3 del proyecto de investigación. A continuación se exponen los elementos que conforman el estudio, a decir, sus objetivos, el método utilizado, los resultados obtenidos y los hallazgos alcanzados que se consideraron relevantes para la delimitación del estudio posterior.

7.1 Objetivos del estudio

Con el CFAMDOC se buscó identificar las características académicas, familiares y socioeconómicas, así como los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California, durante el proceso de selección del ciclo escolar 2018-2019.

En consecuencia, con este estudio se pretendió responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo se evalúan las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en EN públicas de Baja California? Los objetivos específicos que corresponden al Estudio 2 son:

- Elaborar un cuestionario para identificar las características socioeconómicas, familiares y académicas, así como elementos contextuales relacionados con la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en EN públicas de Baja California.

- Diseñar, desarrollar y aportar evidencias de validez de una escala de factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California.

7.1.1 Antecedentes de la medición del constructo.

En la revisión de la literatura internacional que se presenta en el Capítulo 3 se identificó una amplia gama de estudios que abordan el constructo de las motivaciones hacia la profesión docente. En los estudios analizados se recuperó la opinión de estudiantes de docencia durante su proceso de formación profesional, no en la fase de aspirantes (Avendaño y González, 2012; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012; Thomson et al., 2012; Gratacós, 2014; Tang et al., 2014; Balyer y Özcan, 2014; Bilim, 2014; Dundar, 2014; Tomsik, 2016).

En estos estudios se utilizaron como instrumentos de recolección de información diversos cuestionarios basados en escalas cuantitativas, los cuales tienen en común ser cuestionarios con reactivos de respuesta múltiple que determinaron los factores motivacionales en la decisión de ser profesor. Se revisaron dichos instrumentos y, como ya se mencionó, se eligió la Escala FIT-Choice como base para este proyecto de investigación. En la Tabla 7.1 se presenta una lista de los instrumentos identificados utilizados a nivel internacional. A pesar de ampliar la revisión que se presentó en el Capítulo 3 (Ver Tabla 3.8), se continuó con la decisión de elegir el modelo teórico australiano.

Tabla 7.1

Instrumentos utilizados en otros estudios para medir la motivación para ser profesor

Año	Lugar	Autores	Nombre del instrumento
1983	México	García-Garduño	Cuestionario de motivos de ingreso
2001	Venezuela	Busot	Prueba Luz
2003	España	Gámez y Marrero	Cuestionario de metas y motivos
2005	China	Lai, Chan, Ko y So	<i>Choosing Teaching Profession as a Career Scale (CTPCS)</i>

2007	España	Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo	Motivación hacia estudios del magisterio
2007	Australia	Watt y Richardson	<i>Factors Influencing Teaching Scale</i> (FIT-Choice)
2015	Nigeria	Musa y Abdu	<i>Professional Attitude Scale for Prospective Teachers</i> (PASPT)
2016	Eslovaquia	Tomsik	<i>Teaching Career Choice Scale</i> (SMVUP2-S)

Como se explicó en el Capítulo 4, el modelo teórico que sustenta la Escala FIT-Choice de Watt y Richardson (2007) se basa en la Teoría de la Expectativa de Valor, que clasifica los motivos de la acción en: extrínsecos, intrínsecos y de utilidad social. En este contexto, las “expectativas y valores se asumen como influencias directas de las elecciones de logro” (Wigfield y Eccles, 2000, p. 68). Por lo tanto, las fuerzas motivacionales pueden bien atraer o repeler cierta acción, ya que no depende únicamente del resultado deseado, sino de la capacidad del individuo para realizarla (Mateos, 2002). A esta clasificación se agregó la motivación trascendente, propuesta por Pérez-López (1991), ya explicada en esta investigación.

Para este estudio se decidió no adaptar la escala en sí misma (Ver Anexo 1), sino el modelo teórico de la Escala FIT-Choice (Ver Tabla 6.7). Se revisaron de forma detallada las tres versiones en español de la Escala FIT-Choice original (Gamboa, Mendoza y Yañez, 2015; Gratacós, 2014; Pariahuache, 2016), donde se identificaron las dimensiones y los reactivos utilizados en cada una, así como los objetivos de los estudios, las características de la población y los alcances de la medición realizada en cada caso.

7.2 Método

7.2.1 Diseño.

El enfoque de investigación aplicado en el estudio fue mixto, con una serie de fases secuenciales (Venkatesh, Brown y Sullivan, 2016), de tipo exploratorio-descriptivo y transversal. Debido a que la motivación se refleja en un conjunto de interacciones de diferentes elementos, tanto sociales,

profesionales y personales, es importante mencionar que el instrumento diseñado se desarrolló bajo un enfoque correlacional. El constructo a medir se construyó a partir de las interdependencias de las dimensiones que lo componen, por lo tanto se trabajó el modelo de redes nomológicas representado en la Figura 6.1.

Es importante señalar algunos aspectos considerados una fuente potencial de sesgo al momento de diseñar y utilizar el instrumento, como la posible deseabilidad social. Debido a las características del tema de estudio y que se enfocó a los aspirantes que pretendían ser aceptados en una IES, es probable que los participantes hayan respondido lo que consideraron era la respuesta esperada. Para tratar de contrarrestar este efecto, se solicitó responder con la mayor honestidad y se aclaró explícitamente que sus respuestas no tendrían ningún efecto en su proceso de ingreso.

El proceso general de diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del CFAMDOC se basó en el proceso metodológico adaptado de Downing (2012) que permitió contar con un procedimiento específico para la construcción del instrumento. Después de la integración de la primera versión del cuestionario, se concretaron tres fases que se describen en cada apartado de este capítulo: obtención de evidencias de validez de contenido por jueces expertos y por entrevista cognitiva, y obtención de evidencias de validez de constructo con la aplicación piloto (Ver Figura 7.1).

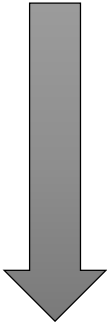
	Elaboración del plan de trabajo	Integración del cuestionario
	Definición del contenido	
	Especificaciones	
	Desarrollo de los reactivos	Fase 1. Obtención de evidencias de validez de contenido por expertos
	Diseño y ensamble del instrumento	Fase 2. Obtención de evidencias de validez de contenido por entrevista cognitiva
	Producción	Fase 3. Obtención de evidencias de validez de constructo por aplicación piloto
	Aplicación piloto	
	Recuperación de resultados	
	Análisis de propiedad psicométricas	

Figura 7.1. Proceso metodológico para el diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez de la escala para medir la motivación para ser profesor.

Los resultados de cada una de las fases fueron analizados para valorar la pertinencia de los ítems y hacer los ajustes necesarios para construir la versión final del CFAMDOC. A continuación se presenta la integración del cuestionario. En el resto de la sección del método y en la sección de resultados se explica el contenido correspondiente en función de las tres fases del proceso metodológico. Es decir, se describen los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento de recolección y análisis, así como las evidencias de validez de contenido por expertos, por entrevista cognitiva y de constructo por aplicación piloto.

7.2.1.1 Integración del cuestionario.

El CFAMDOC se conforma por dos partes. La primera correspondía en su primera versión a 52 reactivos (46 obligatorios y 6 opcionales) organizados en cuatro secciones para recuperar información contextual de los participantes. En la primera de ellas se preguntó a los participantes acerca de sus características socioeconómicas: trabajo actual, comparte residencia con su familia, propiedad de la vivienda, cantidad de personas que habitan la vivienda, cantidad de focos, cantidad de habitaciones para dormir, espacio para estudiar, servicio de Internet, dispositivos electrónicos y libros.

En la segunda sección se abordaron las características familiares: cohabitación actual, cantidad de hermanos, lugar entre hermanos, tipo de servicio médico, máximo grado de estudios y ocupación de los padres, familiares profesores y etapa de la vida en que decidió ser profesor. En la tercera sección se recuperaron las características académicas: tipo y modalidad de bachillerato, exámenes extraordinarios, asignaturas reprobadas, promedio de bachillerato, orientación vocacional, capacidades en idioma inglés, beca en bachillerato y estudios previos de licenciatura (clasificadas de acuerdo con INEGI, 2012). La última sección se relacionó con la elección de la

EN: difusión de la convocatoria, EN como única opción de educación superior en la localidad o para estudiar la licenciatura para ser profesor de primaria, seguridad en la elección y participación simultánea en dos o más procesos de selección.

La segunda parte del CFAMDOC es la escala de factores motivacionales, conformada en su primera versión por 95 reactivos, que abarcaron las nueve dimensiones y 25 factores presentados en la Figura 6.1 basados en los resultados del Estudio 1. Esta primera versión fue la que pasó por las tres fases proceso de validación.

7.2.2 Participantes.

7.2.2.1 Participantes de la fase 1: obtención de evidencias de validez de contenido por expertos.

Los tres expertos que participaron en el ejercicio para la obtención de evidencias de validez de contenido del CFAMDOC eran directoras de EN públicas, dos de Baja California (ENFT y BENEPJPL) y una de Sonora (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, ByCENES). Antes de cubrir el puesto directivo fueron docentes de la misma institución, en promedio tenían 22 años de experiencia en el nivel de educación superior. Las directoras participantes revisaron a detalle la primera versión del instrumento.

7.2.2.2 Participantes de la fase 2: obtención de evidencias de validez de contenido por entrevista cognitiva.

La participante de esta fase fue una estudiante de 19 años de edad que cursaba el segundo semestre de la LEPRIM (generación 2016-2020) de la BENEPJPL, semestre más cercano al inicio de la carrera al que se tenía acceso al momento de su participación. Se eligió a una estudiante de la BENEPJPL debido a la ubicación cercana de la EN y el acceso permitido para la investigación.

7.2.2.3 Participantes de la fase 3: obtención de evidencias de validez de constructo por aplicación piloto.

Los participantes de la fase 3 fueron los 373 alumnos de la LEPRIM (generación 2017-2021), quienes iniciaban el primer semestre de sus estudios profesionales al momento de responder el cuestionario (Ver Tabla 7.2). Cabe señalar que la aplicación fue censal en todas las EN que ofrecen la LEPRIM, tanto en Baja California (seis EN) como en Sonora (tres EN). Se extendió la invitación al estado vecino debido al número de participantes disponibles en la entidad y al considerar que las características de los participantes serían similares al compartir condiciones contextuales.

Tabla 7.2
Cantidad de participantes de la tercera fase del Estudio 2 por EN

Entidad federativa	Ciudad	Escuela Normal	Zona	Cantidad de participantes	Total
Baja California	Mexicali	BENUFF	Urbana	32	142 (39%)
	Valle de Mexicali	ENVMEC	Rural	21	
	Valle de Mexicali	ENERR	Rural	15	
	Tijuana	ENFT	Urbana	33	
	Ensenada	BENEPJPL	Urbana	19	
	San Quintín	ENEGTQ	Rural	22	
Sonora	Hermosillo	ByCENES	Urbana	93	231 (61%)
	Navojoa	Centro Regional De Educación Normal, “Profr. Rafael Ramírez Castañeda” (CRENRRC)	Urbana	59	
	Etchojoa	Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles, El Quinto” (ENRPEC)	Rural	79	
Total					373

Del total de los participantes, 79% eran mujeres y 95% reportaron ser solteros, tenían en promedio 18.7 años de edad, con una edad mínima de 15 años y máxima de 36 años. En cuanto a sus estudios de bachillerato, se recuperó el modelo cursado por los participantes: 45% general, 43% tecnológico y 13% profesional técnico.

7.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

7.2.3.1 Materiales de la fase 1: obtención de evidencias de validez de contenido por expertos.

Se elaboró un cuadernillo de jueceo independiente (Ver Anexo 2 y Anexo 3) con el propósito de valorar las dimensiones, los factores y los reactivos de la primera versión de la escala de factores motivacionales presentes en la elección profesional de la LEPRIM. Los participantes valoraron la congruencia, la pertinencia, la claridad y la suficiencia (Ver Tabla 7.3) de los elementos de la escala en dos niveles: (a) revisión de las nueve dimensiones de la primera versión del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional (Ver Figura 6.1); y (b) revisión de los 25 factores y 89 reactivos.

Tabla 7.3

Criterios para la obtención de evidencias de validez de contenido por expertos, en la primera fase del Estudio 2

Criterio	Descripción	Escala
<i>Congruencia</i>	Es el grado en que los factores/reactivos corresponden de manera objetiva a la dimensión/factor señalado.	4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente
<i>Pertinencia</i>	Es el grado en que los factores/reactivos pertenecen a la dimensión/factor señalado.	4. Muy pertinente 3. Pertinente 2. Poco pertinente 1. No pertinente
<i>Claridad</i>	Es el grado en que la definición comunica de manera objetiva el factor/dimensión. Es el grado en que el reactivo comunica de manera objetiva el factor.	4. Muy claro 3. Claro 2. Poco claro 1. No claro
<i>Suficiencia</i>	Es el grado en que se incluyen los factores/reactivos necesarios para describir cada dimensión/factor.	4. Muy suficiente 3. Suficiente 2. Poco suficiente 1. No suficiente

7.2.3.2 Materiales de la fase 2: obtención de evidencias de validez de contenido por entrevista cognitiva.

La entrevista cognitiva es una herramienta de investigación cualitativa que permite evaluar la comprensión de los reactivos y valorar la necesidad de adaptar el lenguaje, además de identificar los elementos que intervienen en el proceso de respuesta de los participantes (Briceño, et al., 2016).

En este caso su función fue exploratoria y permitió recuperar información específica de cada uno de los reactivos del cuestionario.

Se realizó una entrevista del tipo semi-estructurado, donde se integraron tres técnicas de la entrevista cognitiva: pensar en voz alta, exploración verbal y explicitación de concepto. La guía utilizada en la entrevista cognitiva (Ver Anexo 4) recuperó la opinión de la participante en relación con la claridad de las instrucciones, la correcta redacción de los reactivos y el orden de su presentación en el cuestionario, así como la extensión total del mismo.

7.2.3.3 Materiales de la fase 3: obtención de evidencias de validez de constructo por aplicación piloto.

Se utilizó la versión preliminar del CFAMDOC compuesta por 147 reactivos, divididos en las dos secciones que ya se mencionaron. En el cuestionario contextual los reactivos tenían diversas opciones de respuesta según la pregunta (cerradas, elección múltiple y escala nominal); mientras que en los reactivos de la escala de factores motivacionales fueron seis opciones de respuesta tipo Likert para valorar la importancia de cada reactivo en la elección de la LEPRIM: nada importante, poco importante, ligeramente importante, medianamente importante, bastante importante y muy importante.

7.2.4 Procedimiento.

7.2.4.1 Procedimiento de la fase 1: obtención de evidencias de validez de contenido por expertos.

Se les hizo llegar el cuadernillo elaborado a cada una de las tres participantes. Con dos de ellas fue posible sostener una sesión presencial para acompañarlas durante la resolución de la actividad evaluativa, con el propósito de aclarar las posibles dudas, pero sin intervenir en sus opiniones. La

tercera participante respondió el cuadernillo de forma independiente y envió sus resultados de manera electrónica.

Las tres jueces firmaron el consentimiento correspondiente. Cada juez experto anotó el número (del uno al cuatro) que mejor reflejara su opinión en los criterios señalados e incluyó por escrito todas las sugerencias de mejora que considerara necesarias para mejorar el instrumento. La duración promedio de las sesiones fue de 80 minutos cada una.

Las respuestas obtenidas en el cuadernillo de jueceo llenado por cada una de las tres expertas participantes fueron analizadas tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Se calcularon las medias de los puntajes obtenidos en los criterios establecidos para evaluar las dimensiones, los factores y los reactivos que constituyeron la escala de factores motivacionales. Además, se recuperaron las sugerencias escritas por los expertos para atender las modificaciones que consideraron pertinentes.

7.2.4.2 Procedimiento de la fase 2: obtención de evidencias de validez de contenido por entrevista cognitiva.

La entrevista cognitiva, con una duración de 53 minutos, se realizó en un espacio académico con las condiciones físicas adecuadas para evitar interrupciones y permitir la concentración. Se entregó a la participante una forma de consentimiento donde se le informó del objetivo del proyecto de investigación general y la descripción de su participación, además de asegurar la confidencialidad de la información proporcionada y su correcto uso, únicamente con fines académicos.

Luego de la introducción, se solicitó a la participante que iniciara la resolución del instrumento, ante lo que se indicó que pensara en voz alta, de manera que pudiera compartir con la investigadora todas las inquietudes y sugerencias que considerara necesarias para mejorar el instrumento. Conforme respondió las preguntas se tomó nota de los comentarios surgidos, además

de audiograbar la sesión completa. De manera posterior, se analizó la transcripción de la sesión y se valoraron las sugerencias de la participante para la mejora del instrumento.

7.2.4.3 Procedimiento de la fase 3: obtención de evidencias de validez de constructo por aplicación piloto.

Se integraron las observaciones sobre el contenido resultado de las dos fases anteriores y se definió el formato de aplicación en línea en la plataforma *Lime Survey* (Ver Figura 7.2). En la primera pantalla se mostraba la explicación general del proyecto y se aseguró la confidencialidad de la información brindada por los participantes.

En la plataforma se presentaba cada reactivo y el participante seleccionaba aquella opción que reflejara su respuesta. Debido a la longitud de la escala y para tener una mejor distribución de los reactivos en su presentación digital, se dividió en 10 partes, seis con 10 reactivos, tres con nueve reactivos y una con ocho.

0% 100%

Escala de factores motivacionales (1)

Nos interesa saber cuáles son las razones por las que quieres ingresar a la Escuela Normal (EN). Por favor, lee las siguientes preguntas y señala la opción que represente el grado de importancia que tuvo cada una de esas razones en la decisión que tomaste para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM).

***53 ¿Qué tan importante fue para ti tener la oportunidad de realizar prácticas de servicio social relacionadas a la docencia durante el bachillerato para que decidieras estudiar la LEPRIM?**

Seleccione una de las siguientes opciones

- ☐ Nada importante
- ☐ Poco importante
- ☐ Ligeramente importante
- ☐ Medianamente importante
- ☐ Bastante importante
- ☐ Muy importante

***54 ¿Qué tan importante fue para ti tener las habilidades de expresión oral correspondientes a la profesión docente para que decidieras estudiar la LEPRIM?**

Seleccione una de las siguientes opciones

- ☐ Nada importante
- ☐ Poco importante
- ☐ Ligeramente importante
- ☐ Medianamente importante
- ☐ Bastante importante
- ☐ Muy importante

Figura 7.2. Imagen muestra de la visualización del CFAMDOC versión piloto en *Lime Survey*.

La aplicación piloto del cuestionario se realizó del 4 al 23 de septiembre de 2018. La negociación de acceso se realizó a través de la autoridad estatal responsable de las EN de ambas entidades federativas. Luego de conversar telefónicamente con las autoridades se envió una solicitud por escrito donde se detallaron los propósitos y el procedimiento de la aplicación piloto en cada una de las EN participantes. Una vez aprobada la solicitud, se estableció contacto telefónico con el responsable de cada EN para explicar el procedimiento y solicitar que el docente del curso ‘Tic en la educación’, que se ofrece en el primer semestre de la LEPRIM, fuera el aplicador responsable. Se hizo llegar un instructivo para el aplicador (Ver Anexo 5) y se atendió telefónicamente a los docentes para aclarar cualquier duda presentada.

Al concluir la aplicación se entregó por escrito a la autoridad estatal un reporte breve con la cantidad de estudiantes de cada EN que participaron en la aplicación y el compromiso de utilizar la información recuperada únicamente con fines académicos para contar con los insumos necesarios en el proceso de obtención de evidencias de validez de contenido y de constructo del instrumento.

Esta aplicación se realizó con la intención de probar la efectividad y eficacia del instrumento, de manera que se contara con evidencias para tomar decisiones correspondientes a la eliminación o modificación de reactivos. Los datos recuperados con la aplicación piloto fueron valorados para obtener evidencias de la validez de constructo al analizar su estructura a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en el programa estadístico M-Plus. Este análisis permite identificar las relaciones entre las medidas observadas en los indicadores y las variables latentes o factores (Brown y Moore, 2012).

Se decidió no llevar a cabo el Análisis Factorial Exploratorio, pues el diseño del cuestionario partió de una base teórica, por lo que no fue necesario realizar la prueba exploratoria (Brown y Moore, 2012). Además, se midió la consistencia interna de los reactivos al calcular el Alpha de Cronbach, la media y la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas en cada reactivo en el programa estadístico SPSS Statistics 21.

7.3 Resultados

Los resultados se presentan en función de las tres fases del proceso metodológico seguido para la obtención de evidencias de validez del CFAMDOC: a) los cambios sugeridos por los expertos, b) por la estudiante y c) los cambios realizados a partir de los análisis estadísticos de la base de datos

de la aplicación piloto. Además, se integró en esta sección una síntesis de los cambios realizados en la primera versión del cuestionario y la descripción general de su versión final.

7.3.1 Resultados de la Fase 1: ¿Qué cambios sugirieron los expertos?

Las respuestas de los expertos recolectadas a través de los cuadernillos de jueceo fueron concentradas en una hoja de cálculo para obtener los promedios de las puntuaciones otorgadas en cada rubro evaluado. En las dimensiones y los factores, no se realizaron modificaciones mayores, solamente algunas precisiones en la sintaxis de las definiciones. En cuanto a los reactivos, se tomó en cuenta el promedio obtenido de los puntajes otorgados por los tres jueces participantes: congruencia, pertinencia y claridad.

Tabla 7.4

Concentrado de puntuaciones otorgadas por los expertos en la primera fase del Estudio 2

Dimensión	Primer nivel de validación			Segundo nivel de validación			
	Factor			Reactivos			
	Promedio en la claridad de la definición	Promedio de suficiencia de los factores	Total de reactivos	Promedio obtenido en congruencia, pertinencia y claridad en los tres jueces			Promedio de suficiencia
				Cantidad de reactivos ≤ 2.9	Cantidad de reactivos ≤ 3.9	Cantidad de reactivos $= 4$	
Influencias sociales	3.3	4	14	0	2	12	3.7
Capacidades para la docencia	3.3	3.7	9	0	7	2	3.7
Valor intrínseco de la profesión docente	3.7	4	8	0	5	3	3.8
Valor social de la profesión docente	3.3	3.7	11	0	0	11	4
Reconocimiento social de la profesión docente	3.7	4	21	3	6	12	3.6
Expectativas al egresar de la licenciatura	3.7	3.7	6	0	1	5	2.8
Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM	3.7	4	6	4	1	1	3
Proceso de selección en la EN	3.7	4	5	3	0	2	3
Formación inicial en la EN	3.7	3.7	9	0	4	5	3.5

En la Tabla 7.4 se anotó la cantidad de reactivos que obtuvieron un promedio menor a 2.9 puntos en cada dimensión, los cuales fueron reestructurados o eliminados del instrumento debido al bajo resultado. En total 10 reactivos de tres de las dimensiones de la escala fueron modificados. Además se agregaron seis reactivos más debido a las recomendaciones de las participantes.

7.3.2 Resultados de la Fase 2: ¿Qué cambios sugirió la estudiante?

La entrevista cognitiva dio por resultado una serie de sugerencias y recomendaciones por parte de la participante que permitieron mejorar la presentación general del cuestionario. En específico se recuperaron sugerencias para seis reactivos del cuestionario contextual y siete de la escala de factores motivacionales. En cuanto a la extensión y presentación de los reactivos no se recibieron sugerencias de modificación.

7.3.3 Resultados de la Fase 3: ¿Qué cambios surgieron a partir del pilotaje?

La aplicación piloto de la primera versión del cuestionario generó una base de datos con las respuestas de los participantes. Esta información fue analizada a través de diversas pruebas estadísticas para conocer el comportamiento de los datos y las propiedades psicométricas de los elementos que integraban el cuestionario. En cuanto al cuestionario contextual, se hicieron algunos ajustes mínimos a partir de la experiencia obtenida en la aplicación piloto: 12 reactivos fueron modificados y seis eliminados.

En relación con la escala de factores motivacionales, se calculó la consistencia interna, la media de los puntajes obtenidos y la desviación estándar (Ver Anexo 6). La consistencia interna se midió a través del Alfa de Cronbach por factor motivacional y se obtuvieron resultados entre 0.326 y 0.919. Se identificó que los factores de la dimensión *Decisiones previas al ingreso*, tuvieron un Alfa de Cronbach bajo (Proceso de valoración, 0.326; LEPRIM como opción

adicional, 0.466). Al eliminarlos los resultados del Alfa de Cronbach se ubicaron entre 0.635 y 0.919.

Con base en estos resultados se realizaron algunos ajustes al cuestionario. La primera versión del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional incluyó dos dimensiones generales: profesión docente y formación en la EN, a partir de los análisis estadísticos realizados, la segunda de ellas fue eliminada debido a la estructura factorial del modelo. Por lo tanto, se eliminaron las tres dimensiones, los factores y los reactivos correspondientes. En la Tabla 7.5 se incluyen los cambios realizados en cada una de las nueve dimensiones de la primera versión.

Tabla 7.5

Cambios realizados en la primera versión la escala de factores motivacionales del CFAMDOC a partir del proceso de obtención de evidencias de validez

Dimensión	Cambio
Influencias sociales	Se eliminaron dos reactivos, de dos factores
Capacidades para la docencia	Se eliminaron cinco reactivos, de dos factores.
Valor intrínseco de la profesión	Ninguna eliminación.
Valor social	Se eliminó un factor con tres reactivos
Reconocimiento social de la profesión docente	Se eliminaron tres reactivos, de dos factores.
Expectativas al egresar de la LEPRIM en la EN	Se eliminó la dimensión completa (dos factores y ocho reactivos).
Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM	Se eliminó la dimensión completa (dos factores y seis reactivos).
Proceso de selección en la EN	Se eliminó la dimensión completa (dos factores y seis reactivos).
Formación inicial en la EN	Se eliminó la dimensión completa (tres factores y 11 reactivos).

A partir de estas eliminaciones, se reagruparon algunos factores al mostrarse su relación a través del AFC. Finalmente, la estructura factorial del cuestionario se conformó con nueve factores con 52 reactivos (Anexo 7). En la Tabla 7.6 se presentan los reactivos que conformaron la escala de factores motivacionales en la versión final del CFAMDOC.

Tabla 7.6

Reactivos que integran la escala de factores motivacionales en la versión final del CFAMDOC

Dimensión	Factor	Reactivo
Influencias sociales	Experiencias previas de enseñanza (4 reactivos)	A111 Prácticas de servicio social
		A112 Que tus compañeros te pidan que les expliques
		A113 Haber tenido experiencias laborales que incluyan enseñanza a otras personas
		A114 Haber apoyado a niños o jóvenes en la resolución de sus actividades escolares
	Experiencias previas de aprendizaje (4 reactivos)	A121 Haber tenido profesores a quien admiras
		A122 Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir
		A123 Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia
		A124 Tener buenas experiencias académicas como estudiante
Capacidades para la docencia	Influencias de otros (3 reactivos)	A131 Que tu familia piense que debes ser profesor
		A132 Tener familiares que te orientaron para ser profesor
		A133 Crecer en un ambiente rodeado de profesores
		A141 Que tus amigos piensen que debes ser profesor
	Habilidad y personalidad docente (8 reactivos)	A143 Que tus profesores te digan que lo mejor para ti es ser profesor
		A2COMB. Habilidades de comunicación
		A214 Habilidades para explicar
		A215 Habilidades de elaboración de material didáctico
	Valor intrínseco de la carrera (8 reactivos)	A222 Ser lo suficientemente paciente
		A223 Ser lo suficientemente organizado
		A225 Ser tolerante a la diversidad
		A311 Que te guste enseñar
	Valor intrínseco de la carrera (8 reactivos)	A312 Querer ser un ejemplo a seguir
		A313 Que te apasione ejercer la docencia
		A314 Percibir a la docencia como una actividad que te llenará de muchas satisfacciones
		A315 Creer que la docencia te permitirá aprender constantemente
	Valor intrínseco de la carrera (8 reactivos)	A321 Querer ayudar a los niños a aprender
		A322 Trabajar con niños
		A323 Que te guste trabajar con niños
		A411 Querer dar un servicio a la sociedad
Valor social	Valor social (8 reactivos)	A412 Querer transformar a la sociedad
		A413 Querer contribuir al desarrollo social
		A414 Querer atender problemáticas sociales
		A415 Querer retribuir a la sociedad
	Valor social (8 reactivos)	A421 Querer formar en valores a los niños
		A422 Querer contribuir en la formación académica de las nuevas generaciones de tu comunidad
		A423 Querer influir positivamente en el futuro de los niños que sean tus alumnos

(continúa)

Dimensión	Factor	Reactivo
Reconocimiento social	Estatus social (7 reactivos)	A511 Querer ser reconocido como un profesionista
		A512 Querer ser reconocido como un profesionista con alto compromiso ético
		A513 Querer ser un profesionista reconocido por la sociedad
		A514 Querer tener una profesión respetada socialmente
		A521 Querer tener una profesión que exija prepararte continuamente
		A522 Querer una profesión con una intensa carga laboral
		A523 Querer una profesión donde te relaciones emocionalmente con niños
Valor de utilidad social	Salario y seguridad laboral (5 reactivos)	A531 Querer recibir un salario fijo
		A532 Querer tener un trabajo bien remunerado
		A534 Querer que tu salario incremente con los años
		A541 Querer un trabajo permanente
		A542 Querer un trabajo fácil de conseguir
	Vacaciones y horario (5 reactivos)	A551 Querer tener más vacaciones que otros profesionistas
		A552 Querer un horario laboral cómodo
		A553 Querer un trabajo que te permita tener tiempo libre
		A554 Querer un horario laboral que te permita compatibilizar tu carrera con tus responsabilidades familiares
		A555 Querer que tus vacaciones encajen con tus necesidades familiares

El AFC resultó favorable en los índices de ajuste frecuentemente utilizados, los cuales se presentan en la Tabla 7.7. Las cargas factoriales resultaron entre 0.493 y 0.901, con cuatro reactivos por debajo de 0.6. El resultado de la prueba de Chi-cuadrada del modelo fue estadísticamente significativo [$X^2(1632, N=373)=4215.97, p<0.05$], así como la prueba de diferencia de Chi-cuadrada [$X^2(138, N=373)=12322.91, p<0.05$]. Otros índices resultaron con ajuste razonable: RMSEA=0.065, SRMR=0.070, CFI=0.825, y TLI=0.810.

Tabla 7.7
Índices de ajuste del AFC

	X ²	Diferencia X ²	RMSEA	CFI
Valor	4215.97	12322.91	0.065	0.825

Nota: X²=Chi cuadrada; RMSEA: Media del Error de la Aproximación; CFI=Índice de Ajuste Comparativo.

A partir de estos resultados se planteó la versión final del modelo conceptual (Ver Figura 7.3). En este sentido, después del proceso de diseño, desarrollo y obtención de evidencias de validez del instrumento se determinaron nueve factores motivacionales que influyen en la elección

de la LEPRIM como carrera profesional, agrupados en seis dimensiones. Cada factor contiene entre cuatro y ocho reactivos (Ver Tabla 7.6). En general la escala obtuvo un coeficiente de confiabilidad adecuado ($\alpha=0.948$); de la misma manera la confiabilidad de los nueve factores resultó pertinente, con un Alpha de Cronbach entre 0.854 y 0.944.

A continuación se describen brevemente los elementos que integran el modelo, cuyas definiciones se retoman de las categorías de análisis utilizadas en el Estudio Uno de esta investigación (Ver Tabla 6.3).

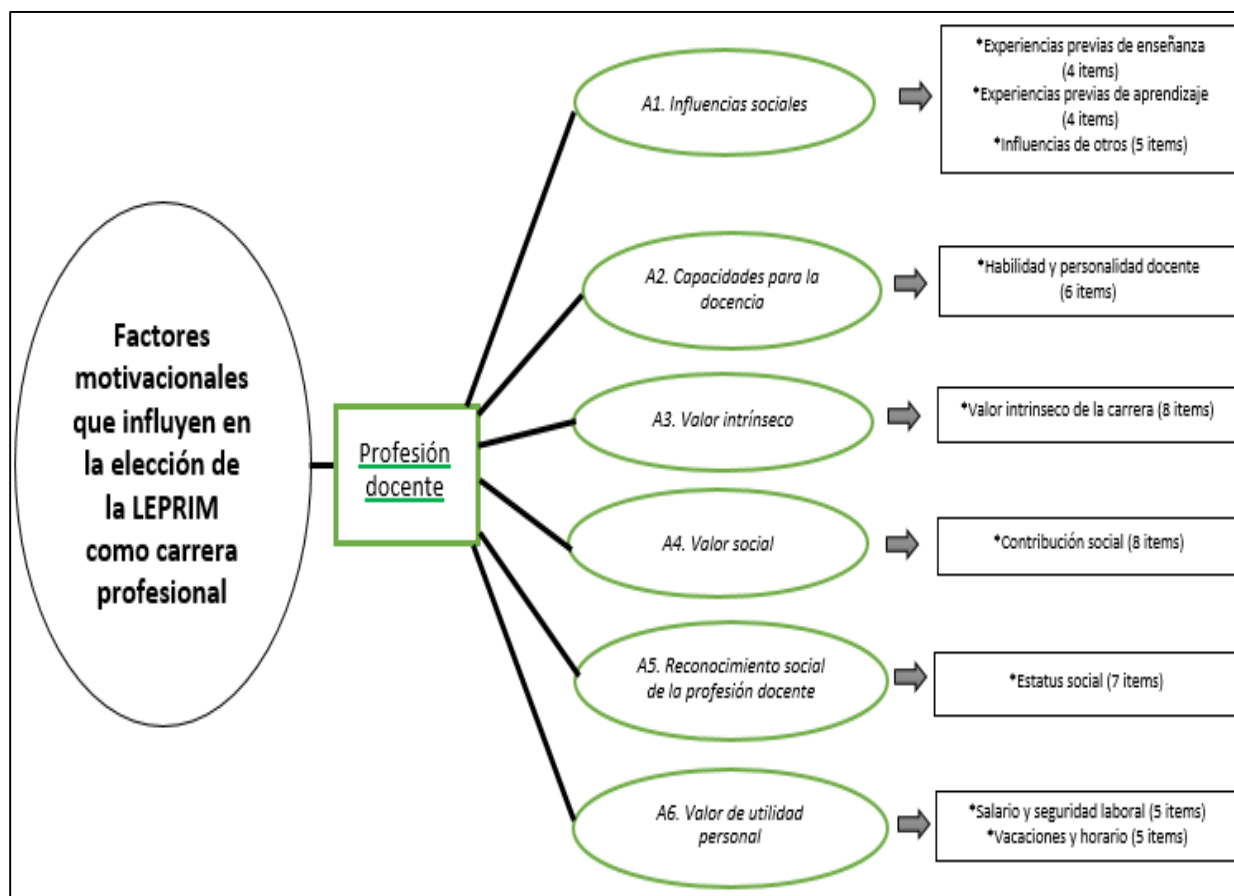


Figura 7.3. Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Versión final). Elaboración propia a partir de Gamboa, Mendoza y Yañez (2015); Gratacós (2014); Pariahuache (2016) y Watt y Richardson (2007).

En la Tabla 7.8 se muestra una comparación entre el modelo FIT-Choice y las dos versiones del modelo propio, para observar con mayor puntualidad su proceso evolutivo.

Tabla 7.8

Comparación de las dimensiones y los factores que integran los antecedentes de la versión final del modelo propio en el que se basa el CFAMDOC

Modelo FIT-Choice (Figura 4.2)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión, Figura 6.1)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Versión final, Figura 7.3)
	<i>Profesión docente</i>	<i>Profesión docente</i>
Influencias sociales ▪ Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje ▪ Disuasión social ▪ Influencias sociales	Influencias sociales ▪ Experiencias previas de enseñanza ▪ Experiencias previas de aprendizaje ▪ Influencias de otros ▪ Influencias familiares	Influencias sociales ▪ Experiencias previas de enseñanza ▪ Experiencias previas de aprendizaje ▪ Influencias de otros
Autopercepciones ▪ Habilidad percibida	Capacidades para la docencia ▪ Habilidades percibidas ▪ Rasgos de personalidad	Capacidades para la docencia ▪ Habilidad y personalidad docente
Valor intrínseco de la carrera	Valor intrínseco de la profesión ▪ Valor intrínseco de la carrera ▪ Trabajar con niños	Valor intrínseco ▪ Valor intrínseco de la carrera
Valor de utilidad social ▪ Trabajar con niños ▪ Mejorar la equidad social ▪ Influir en el futuro de los niños ▪ Hacer una contribución social	Valor social de la profesión docente ▪ Mejorar la equidad social ▪ Influir en el futuro de los niños ▪ Hacer una contribución social	Valor social ▪ Contribución social
Retorno de la profesión ▪ Salario ▪ Estatus social	Reconocimiento social de la profesión docente ▪ Estatus social ▪ <u>Exigencia de la profesión</u> ▪ Salario ▪ Seguridad laboral ▪ <u>Vacaciones y horario</u>	Reconocimiento social de la profesión docente ▪ Estatus social
Valor de utilidad personal ▪ Seguridad del trabajo ▪ Movilidad laboral ▪ Conciliación familiar	Expectativas al egresar de la LEPRIM en la EN ▪ Inserción laboral ▪ Planes a futuro	Valor de utilidad personal ▪ Salario y seguridad laboral ▪ Vacaciones y horario

(continúa)

Modelo FIT-Choice (Figura 4.2)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Primera versión, Figura 6.1)	Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (Versión final, Figura 7.3)
	<i>Formación en la Escuela Normal</i>	
Exigencia de la profesión	Formación inicial docente en la EN	
▪ Carrera exigente	▪ Nivel de exigencia	
▪ Profesión exigente	▪ Prestigio de la institución	
	Condiciones de la institución	
Carrera de segunda opción	Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM	
	▪ Proceso de valoración de opciones	
	LEPRIM como opción adicional de licenciatura	
	Proceso de selección en la EN	
	▪ Difusión de las EN	
	Conocimiento de la convocatoria	

Nota: No aparecía en el instrumento previo / factor que cambió de dimensión

Las definiciones de los elementos del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional, en su primera versión, fueron presentadas en el Estudio Uno, por lo que a continuación sólo se puntualizan las definiciones de los factores que sufrieron cambios en esta versión final:

Dimensión ***Influencias sociales***. Se refiere al impacto en la elección profesional de aquellas relaciones sociales generadas por las experiencias de los aspirantes. Los factores que la integraron son *Experiencias previas de enseñanza*, *Experiencias previas de aprendizaje* e *Influencias de otros*. Este último factor se relaciona con el peso que tiene la opinión de otras personas en la elección profesional, ya sea de familiares del aspirante o de otras personas de su círculo social. En total esta dimensión agrupa 13 reactivos.

Dimensión ***Capacidades para la docencia***. Se refiere al impacto en la elección profesional de los aspirantes de la percepción que tienen de sí mismos frente a la actividad docente cotidiana. Tuvo un solo factor: *Habilidad y personalidad docente*, con seis reactivos. De tal manera que se recupera la opinión de los participantes sobre los rasgos de personalidad y habilidades características de la profesión, por las cuales se consideran capaces para ingresar a la EN y estudiar la LEPRIM.

Dimensión ***Valor intrínseco de la carrera***. Recupera también un solo factor, con el mismo nombre, que contiene ocho reactivos. En este elemento se busca la opinión de los aspirantes respecto al impacto de elementos propios de la carrera, al valorarse como una labor importante donde se utilizan los conocimientos y hay un crecimiento personal.

Dimensión ***Valor social***. Se determinó un factor *Contribución social*, con cinco reactivos referidos al papel benéfico que se le otorga a la profesión docente dentro de la sociedad.

Dimensión **Reconocimiento social**. Tiene un factor *Estatus social* que integra siete reactivos.

Dimensión **Valor de utilidad personal**. Integra aquellos elementos que no son inherentes a la profesión, pero representan la motivación extrínseca en la elección de la docencia como carrera profesional. Esta dimensión agrupa la mayor parte de los reactivos de la escala, 10 en total. Contiene dos factores: *Salario y seguridad laboral*, que se enfoca en recuperar información respecto 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 docencia (Morduchowicz, 2009 y Pariahuache, 2015); y *Vacaciones y horario*.

7.3.4 Síntesis de los cambios realizados a la versión piloto para la construcción de la versión final del CFAMDOC.

Con base en el proceso metodológico descrito en este capítulo, se definió la versión final del CFAMDOC. En la Tabla 7.9 se presenta una síntesis de los ajustes realizados con referencia a la versión piloto.

Tabla 7.9

Comparación de las dos versiones del CFAMDOC: versión piloto y versión final

	VERSIÓN PILOTO	VERSIÓN FINAL
Total de reactivos	147	122
Parte I: cuestionario contextual		
Secciones	4	8
Total de reactivos	52	70
Reactivos obligatorios	46	61
Reactivos opcionales	6	9
Reactivos modificados	12	
Reactivos eliminados	6	
Reactivos agregados		24
Parte II: escala de factores motivacionales		
Secciones	9	6
Factores	25	9
Reactivos	95	52
Reactivos modificados	1	
Reactivos eliminados	44	
Reactivos agregados		1

De tal manera que ambas partes del CFAMDOC sufrieron ajustes, pues se eliminaron, modificaron y agregaron reactivos con la intención de mejorar la consistencia interna del instrumento. Por ejemplo, se decidió modificar las opciones de respuesta de la escala de factores motivacionales pues en la versión piloto se encontró poca varianza (menor a 0.85 en 30% de los reactivos). En consecuencia, en la versión final se utilizó un continuo entre 1 y 10 como opciones de respuesta.

7.3.5 Descripción de la estructura final del CFAMDOC

El CFAMDOC se compone de 122 reactivos organizados en dos apartados: (a) cuestionario contextual, donde se incluyeron 70 reactivos, distribuidos en ocho secciones que se enfocaban en recuperar las características contextuales de los aspirantes a la LEPRIM; y (b) escala de factores motivacionales, con seis secciones que abordaron los nueve factores motivacionales con 52 reactivos (Ver Tabla 7.10).

Tabla 7.10
Distribución de los reactivos del CFAMDOC

PARTE I. Cuestionario contextual		
Sección	Cantidad de reactivos	Indicadores
Datos generales	5	Género, estado civil y edad
Características socioeconómicas	13	Trabajo actual, propiedad de la vivienda, cantidad de personas que habitan la vivienda, cantidad de focos, cantidad de habitaciones para dormir, espacio apropiado para estudiar, servicio de Internet, dispositivos electrónicos, automóvil propio, cantidad de libros en casa y tipo de servicio médico
Características familiares	6	Máximo grado de estudios y ocupación de los padres, existencia familiares profesores
Características académicas	12	Ubicación, tipo y modalidad de bachillerato, asignaturas reprobadas y promedio, capacidades en inglés: comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva, obtención de beca en bachillerato.
Elección de carrera	16	Orientación vocacional, seguridad en la elección, participación simultánea en procesos de ingreso a la educación superior y acercamiento a la convocatoria del proceso de ingreso a la EN
Elección de la EN	9	Difusión de sus actividades cotidianas, prestigio social, programas de intercambio y movilidad estudiantil, planta docente, infraestructura y programas extracurriculares
Percepción de la formación docente	3	Necesidad de una formación académica exigente y preferencia de formarse en una EN
Expectativas al egresar de la LEPRIM	6	Ingreso al SPD, trabajar en una escuela privada, emprender un negocio, estudiar un posgrado y preparación continua como docente
Total de reactivos	70	
PARTE II. Escala de factores motivacionales		
Dimensión	Cantidad de reactivos	Factor
Influencias sociales	13	Experiencias previas de aprendizaje Influencias de otros
Capacidades para la docencia	6	Experiencias previas de enseñanza Habilidad y personalidad docente
Valor intrínseco	8	Valor intrínseco de la carrera
Valor social	8	Contribución social
Reconocimiento social de la profesión docente	7	Estatus social
Valor de utilidad personal	10	Salario y seguridad laboral Vacaciones y horario
Total de reactivos	52	

Respecto a la primera parte, para caracterizar a los aspirantes, se calculan dos índices a través del procedimiento de Análisis de Componentes Principales en el programa estadístico SPSS Statistics 21 a partir de los datos obtenidos en el primer apartado del CFAMDOC. De esta forma se calculó el Índice Socioeconómico (ISEC) y el Índice de Capacidad en Inglés (ICING).

El ISEC se calculó al unir los resultados de 13 de los reactivos de la primera parte del CFAMDOC. La cantidad de personas que comparten la vivienda fue dividida entre el número de habitaciones para generar el nivel de hacinamiento (Spicker, Álvarez y Gordon, 2009). Este dato se unió al resto de las características socioeconómicas: cantidad de focos, espacio de estudio, servicio de Internet, dispositivos electrónicos, automóvil propio, cantidad de libros en casa, tipo de servicio médico, grado de estudios y ocupación de los padres. Calcular el ISEC permitió comparar la posición socioeconómica de los participantes bajo un mismo criterio.

El ICING conjuntó las respuestas de cuatro reactivos del cuestionario: nivel de comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva en idioma inglés. Este rubro se agregó dentro del cuestionario en la sección de características académicas debido a la reciente inclusión de este idioma en el plan de estudios de la LEPRIM.

En la segunda parte del cuestionario, las opciones de respuesta para los reactivos de la escala son 10 puntos sin etiquetas específicas, es decir, un continuo donde uno corresponde a nada importante y 10 a muy importante. Se solicitó a los participantes valorar los reactivos frente a la pregunta: *¿Qué tan importante fue para ti cada una de las siguientes situaciones para que decidieras estudiar la LEPRIM?* (Ver Figura 7.4).

0%  100%

Sección 9 Escala de factores motivacionales: Experiencias de aprendizaje

Instrucciones: Nos interesa saber cuáles son las razones por las que quieres ingresar a la EN. Por favor, lee las siguientes situaciones y elige un número del 1 al 10 con el que señales la importancia que tuvo cada una en tu decisión de aspirar a ingresar a la LEPRIM, donde el 1 es nada importante y el 10 es muy importante.

***63 ¿Qué tan importante fue para ti cada una de las siguientes situaciones para que decidieras estudiar la LEPRIM?**

Nada importante									Muy importante
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Haber tenido profesores a quienes admiras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tener buenas experiencias académicas como estudiante.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<< Anterior Siguiente >>

Figura 7.4. Imagen muestra de la visualización de la segunda parte del CFAMDOC en *Lime Survey*.

Los resultados de la escala se obtuvieron al calcular el promedio de los puntajes otorgados a cada reactivo agrupados por factor motivacional, es decir, se obtuvieron nueve puntajes, uno por cada factor motivacional. De manera posterior, se calcularon los promedios por tipo de motivación, al agrupar los factores de acuerdo con el tipo al que corresponden: extrínseca, intrínseca y trascendente (Ver Figura 7.5).

Tipos de motivación	Extrínseca						Intrínseca		Trascendente
Dimensiones	Valor de utilidad personal		Reconocimiento social	Influencias sociales			Capacidades para la docencia	Valor intrínseco	Valor social
Factores	Vacaciones y horario	Salario y seguridad laboral	Estatus social	Influencias de otros	Experiencias previas de aprendizaje	Experiencias previas de enseñanza	Habilidad y personalidad docente	Valor intrínseco de la carrera	Contribución social

Figura 7.5. Correspondencia entre los elementos del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional y los tipos de motivación de Pérez-López (1991).

7.4 Hallazgos relevantes para la construcción del Estudio 3

A continuación se presentan las inferencias alcanzadas a partir de la construcción del CFAMDOC, en función de los resultados obtenidos en cada objetivo específico: (a) las características contextuales y (b) los factores motivacionales.

7.4.1 Primera parte del CFAMDOC: cuestionario de características contextuales

Se consideró imprescindible en la primera parte del cuestionario tomar en cuenta las características contextuales de los aspirantes a la EN, pues son datos relevantes para conformar el perfil con el que el estudiante ingresa a la educación superior (Ochoa y Diez-Martínez, 2009; Silva, 2015).

En este caso, el CFAMDOC recuperó la siguiente información para identificar a los aspirantes: datos generales, características socioeconómicas, familiares y académicas; estos rubros se valoraron importantes al estar relacionados directamente con el desempeño académico de los aspirantes una vez que ingresen al programa de estudios (Roloff et al., 2015, Ochoa et al., 2017). De manera especial Ochoa y colaboradores (2017) señalaron que las características familiares tenían un papel especial en las aspiraciones profesionales de los jóvenes, pues su influencia se extiende a través del discurso familiar, así como por el estatus socioeconómico y cultural.

El resto de las secciones de la primera parte del CFAMDOC correspondían a la segunda parte en la primera versión del cuestionario, sin embargo, a partir del proceso de validación, se decidió reubicarlas. Por lo tanto, las siguientes secciones se integraron al cuestionario contextual: elección de carrera, elección de la EN, percepción de la formación docente y expectativas al egresar.

7.4.2 Segunda parte del CFAMDOC: escala de los factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional

Debido a que se tomó como base el Modelo Teórico del FIT-Choice para el diseño del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional, se consideró necesario presentar las diferencias concretas entre ambos modelos, luego del proceso de construcción.

A continuación se comentan los cambios generados desde el FIT-Choice y las dos versiones del Modelo Conceptual propio, en función de las dimensiones que lo componen. En cuanto a los factores motivacionales considerados en cada modelo, cabe señalar que el FIT-Choice se compone de 18 factores, la versión preliminar del CFAMDOC se compuso de 25 factores y la versión final resultó con nueve.

El nivel de confiabilidad que se obtuvo en el CFAMDOC fue mejor que el obtenido en otros instrumentos utilizados en el contexto europeo (Struyven, Jacobs y Dochy, 2013; Wong et al., 2014). Al igual que los resultados del AFC, pues en otros estudios el punto de corte para la eliminación de factores fue 0.40 (Wong et al., 2014).

En la dimensión Influencias sociales, se eliminó el factor de disuasión social propuesto en el FIT-Choice, pues no se encontraron evidencias estadísticas para que permaneciera dentro del modelo. Otro cambio fue distinguir entre los factores Experiencias previas de enseñanza y

Experiencias previas de aprendizaje, que el FIT-Choice propone unidos. Finalmente, en la versión preliminar del modelo propio se presentaron por separado los factores de Influencias familiares e Influencias de otros, sin embargo, en la versión final se unieron, dando por resultado la similitud con el FIT-Choice.

En relación con la dimensión Capacidades para la docencia, a diferencia del FIT-Choice que contempla solamente habilidades, se agregaron rasgos de personalidad en la versión preliminar. Luego del proceso de validación, ambos temas se unieron en el factor Habilidades y personalidad docente.

La dimensión Valor intrínseco sufrió algunos cambios. El factor Trabajar con niños que en el FIT-Choice se ubica en otra dimensión (Valor de utilidad social), se ubicó como valor intrínseco debido al concebirse como una situación inherente al trabajo docente. En la versión final se eliminó el nombre del factor como tal, pero los reactivos correspondientes permanecieron.

Respecto a la cuarta dimensión, Valor social, en la versión preliminar se conservaron los tres factores propuestos por el FIT-Choice, a excepción del factor Trabajar con niños. Luego del proceso de validación se decidió conjuntar los tres factores en uno solo: Contribución social, al unificar sin problema los reactivos propuestos.

La quinta dimensión de la versión final del Modelo Conceptual se denominó Reconocimiento social, que integra uno de los factores del FIT-Choice: Estatus social; este factor se ubica en ese modelo en la dimensión Retorno de la profesión junto con el factor Salario. En el modelo propio se decidió separar los dos factores y únicamente se utilizó Estatus social.

La sexta dimensión Valor de utilidad personal, recupera en el FIT-Choice los factores: Seguridad del trabajo, Movilidad laboral y Conciliación familiar; Exigencia de la profesión, con

los factores Carrera exigente y Profesión exigente; y Retorno de la profesión, con el factor Salario, en la versión final, se decidió agrupar en esta dimensión solo dos de los factores, con algunos cambios: Salario y seguridad laboral, y Vacaciones y horario.

La dimensión restante del FIT-Choice: Carrera de segunda opción, en la versión preliminar del modelo se ubicó como factor de la dimensión Decisiones previas al ingreso a la LEPRIM, la cual fue eliminada de la versión final al no obtener resultados satisfactorios en las pruebas estadísticas realizadas.

Como debilidad del cuestionario se identificó que la aplicación piloto se realizó con una muestra considerada apenas suficiente (373 estudiantes), a pesar de contar con la participación de la totalidad de estudiantes de primer semestre de la LEPRIM en dos entidades federativas del país. Esta situación fue imposible de evitar y se considera que da evidencia de la situación problemática que inspiró este proyecto de investigación: la reducción de aspirantes por ingresar a la profesión docente a través de estudios normalistas.

Sin embargo, como se explicó en el apartado de resultados, el instrumento cumplió adecuadamente con los índices esperados, tanto en la consistencia interna como en la estructura factorial, por lo que se sostiene la validez de los hallazgos que puedan generarse de su aplicación. Asimismo, se considera que el CFAMDOC puede utilizarse a nivel nacional con poblaciones de aspirantes a la LEPRIM en EN y, con algunos ajustes, en otras licenciaturas de las ofrecidas en la educación normal en México.

Capítulo 8 Estudio 3. Caracterización de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en el ciclo escolar 2018-2019 en las EN públicas de Baja California

Este estudio es el último del proceso de investigación llevado a cabo. Se describe la aplicación del CFAMDOC, instrumento de recolección de datos diseñado a partir de los dos primeros estudios, y el análisis de los resultados obtenidos para caracterizar a los aspirantes por ingresar a la LEPRIM durante el proceso de selección del ciclo escolar 2018-2019. Se presentan los objetivos del estudio, el método, los resultados y los hallazgos alcanzados.

8.1 Objetivos del estudio

Se buscó responder a tres preguntas de investigación y, en correspondencia con dichas preguntas, los objetivos específicos del estudio fueron planteados (Ver Tabla 8.1).

Tabla 8.1
Preguntas y objetivos de investigación correspondientes al Estudio 3

Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
¿Cuáles son las características de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California?	Caracterizar a los aspirantes a la LEPRIM de las EN públicas en Baja California.
¿Cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las seis EN públicas de Baja California? ¿En qué orden se presentan dichos factores?	Determinar el orden de prioridad en que se presentan los factores motivacionales en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California.
¿Qué características de los aspirantes a la LEPRIM de las EN públicas en Baja California están relacionadas significativamente con los factores motivacionales identificados en la elección de su carrera?	Comparar las características socioeconómicas, familiares y académicas de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California en función de los factores motivacionales identificados en su elección profesional.

8.2 Método

8.2.1 Diseño.

Este último estudio del proyecto de investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y transversal. En este apartado se presenta la descripción de los participantes, así como los materiales utilizados en la recolección de datos y el procedimiento de análisis.

8.2.2 Participantes.

La población objetivo de este estudio fue la totalidad de aspirantes por ingresar a las seis EN públicas de Baja California que ofrecieron la LEPRIM en el ciclo escolar 2018-2019: BENUFF, ENVMEC, ENERR, ENFT, BENEPJPL y ENEGTO. La recolección de información se realizó durante la primera parte del proceso de selección de aspirantes, realizado de marzo a junio de 2018. El instrumento fue aplicado a 345 aspirantes a ingresar a la LEPRIM (generación 2018-2022), cantidad que representó 98% de la totalidad de aspirantes que se registraron para participar en el proceso de selección de dicho programa educativo en Baja California (Ver Tabla 8.2).

Tabla 8.2
Cantidad de participantes en el Estudio 3 por EN

Ciudad	Escuela Normal	Zona	Cantidad de aspirantes registrados	Cantidad de participantes en el estudio	Porcentaje de participación
Mexicali	BENUFF	Urbana	60	57	95%
Valle de Mexicali	ENVMEC	Rural	49	49	100%
Valle de Mexicali	ENERR	Rural	51	51	100%
Tijuana	ENFT	Urbana	103	99	96%
Ensenada	BENEPJPL	Urbana	40	39	98%
San Quintín	ENEGTO	Rural	50	50	100%
Total			353	345	98%

La mitad de las instituciones se ubica en comunidades rurales y el resto en zonas urbanas del estado. Las EN de las zonas rurales concentran 44% de la totalidad de los aspirantes que participaron en el estudio.

8.2.3 Técnica e instrumento de recolección de datos.

En el presente estudio la investigación que se desarrolló fue una encuesta, por medio de la aplicación del CFAMDOC, aportación propia de esta investigación, cuyo proceso de construcción y descripción se incluyó en el Capítulo 7.

8.2.4 Procedimiento.

La recolección de información inició con la negociación de acceso a los participantes a través de la autoridad educativa estatal representada por la directora de DESPE, quien autorizó la aplicación de la encuesta. Posteriormente, se sostuvo contacto telefónico con la persona que cada institución seleccionó como responsable de la aplicación y se envió una solicitud por escrito donde se detallaron los propósitos del estudio y el procedimiento de aplicación (Ver Anexo 8), así como una papeleta con instrucciones precisas para los participantes (Ver Anexo 9) y la dirección electrónica para responder el CFAMDOC.

El periodo de aplicación fue del 5 de marzo al 4 de mayo de 2018, durante la fase de registro del proceso de selección de aspirantes, a través de la plataforma digital *Lime Survey*. En este lapso se sostuvo comunicación semanalmente vía electrónica y telefónica con la persona responsable de la aplicación en cada EN, con la intención de corroborar el avance de la aplicación e identificar a aquellos aspirantes registrados en la institución que no hubieran respondido el cuestionario. En los casos identificados, las EN brindaron los datos necesarios para contactar a los aspirantes faltantes vía telefónica y solicitarles su participación en la encuesta. De manera oportuna se aseguró el resguardo confidencial de los datos proporcionados por los participantes y el uso exclusivo de los mismos con fines académicos.

Al concluir el periodo de aplicación se elaboró un Reporte Técnico (Cordero y García-Poyato, 2018) que se entregó a la DESPE en junio de 2018, además de un reporte breve que se envió en versión digital a los directores de las seis EN participantes con la descripción general de las características contextuales de los aspirantes correspondientes a la institución que dirigen.

Una vez que se recolectaron las respuestas de los participantes, se generó una base de datos en el programa Excel. Esta base de datos fue revisada y transformada al programa estadístico SPSS

Statistics 21, donde se hizo el procedimiento de limpieza y edición de la base de datos para dar inicio al análisis correspondiente. Se realizaron distintas pruebas estadísticas con la intención de responder cada una de las preguntas de investigación correspondientes a este estudio (Ver Tabla 8.3).

Tabla 8.3
Pruebas estadísticas realizadas por pregunta de investigación en el Estudio 3

Pregunta de investigación	Prueba estadística
¿Cuáles son las características de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas de Baja California?	Estadísticos descriptivos, Análisis de Varianza (ANOVA), Prueba t y Chi cuadrada de Pearson
¿Cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en las seis EN públicas de Baja California? ¿En qué orden se presentan dichos factores?	Estadísticos descriptivos y ANOVA
¿Qué características de los aspirantes a la LEPRIM de las EN públicas en Baja California están relacionadas significativamente con los factores motivacionales presentes en la elección de su carrera?	Árbol de decisión, Regresión lineal múltiple

Los estadísticos descriptivos fueron calculados para identificar los porcentajes obtenidos en las opciones de respuesta en el caso de las variables nominales y la media obtenida en las respuestas de las variables continuas. Para conocer las posibles diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos formados con los participantes, se calculó el estadístico Prueba *t* o el análisis de varianza ANOVA (Struyven et al., 2017), en el caso de haber calculado la media del puntaje obtenido (variable continua), para dos o más grupos respectivamente; además, se utilizaron tablas de contingencia que calculan el estadístico Chi-cuadrada de Pearson cuando se obtuvo el porcentaje de respuestas obtenidas en las opciones correspondientes (variable nominal). Finalmente, para encontrar la asociación entre las variables se llevaron a cabo dos pruebas: árboles de decisión y regresión lineal múltiple. Los cálculos anteriores se realizaron para determinar las variables que se utilizarían en los análisis de asociación.

Por una parte, los árboles de decisión, pertenecen a las técnicas de minería de datos que permiten la segmentación de las variables, al definir las variables independientes que explican los cambios que se presentan en una variable dependiente específica, con la ventaja de incluir variables de cualquier tipo (Lizasoain y Joaristi, 2010). Se empleó el método CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector, por su sigla en inglés). Con este análisis fue posible determinar la significancia de las asociaciones encontradas.

Por otra parte, la regresión lineal múltiple se utilizó para evaluar la relación entre las tres variables dependientes definidas en el estudio, es decir, el promedio de los tipos de motivación: extrínseca, intrínseca y trascendente, con las variables recuperadas en la primera parte del CFAMDOC que fueron calificadas como independientes. Se utilizó la regresión lineal múltiple mediante el método de pasos hacia atrás, *backward*, donde se introducen todas las variables que resultaron significativas en los análisis previos (prueba t, ANOVA y árboles de decisión) y se suprimieron al no mostrar asociación significativa con las variables dependientes, paso a paso, hasta que resultaron solamente variables significativas, para determinar su efecto en la variable dependiente (Moral, 2006).

Para el uso de esta prueba estadística se cumplieron una serie de condiciones: la variable dependiente es continua; se introdujeron únicamente variables que resultaron estadísticamente significativas en comparaciones previas, o bien, aquellas reconocidas como importantes en los estudios previos; aquellas variables independientes de tipo categórica, con más de dos categorías, fueron transformadas a variables *dummy* (Moral, 2006). Las variables incluidas en el análisis de regresión se presentan en la Tabla 8.4. Los modelos generados tuvieron fines explicativos, donde se evaluó la forma en que afectan los cambios de las variables independientes en las dependientes (Moral, 2006).

Tabla 8.4
Variables incluidas en el análisis de regresión lineal múltiple

Análisis de regresión lineal múltiple	Variable dependiente (Promedio de los puntajes obtenidos en cada factor motivacional, agrupados por tipo de motivación)	Variable independiente	
		Continuas	Catégoricas convertidas en <i>variables dummy</i>
1	Motivación Extrínseca	Edad Puntaje EXANI II	Ubicación del bachillerato / Trabajo actual / Existencia de familiares profesores / Trabajar en una escuela privada
2	Motivación Intrínseca		Género / Programas extracurriculares / Difusión / Orientación vocacional / Preferencia por formarse en una EN
3	Motivación Trascendente	ISEC	Ubicación del bachillerato / Ubicación de la EN / Programas extracurriculares / Difusión / Existencia de familiares profesores

8.3 Resultados

Se presentan los resultados en tres rubros en función de los objetivos específicos correspondientes a este tercer estudio: (a) la caracterización de los aspirantes a la LEPRIM, (b) los factores motivacionales presentes en su elección profesional, y (c) la relación entre ambos aspectos.

8.3.1 Caracterización de los aspirantes a la EN (generación 2018-2022).

De los 345 aspirantes que participaron en el estudio 79% son mujeres; en promedio tienen 19.79 años de edad, donde la edad mínima registrada fue 16 años y la máxima 43 años. Además, se encontró que 90% eran solteros, del resto, 5% está casado y 5% en una relación de unión libre.

En la Tabla 8.5 se presenta una síntesis de los datos generales de los participantes y los resultados de los reactivos correspondientes a sus características socioeconómicas. Como ya se mencionó, calcular el ISEC permitió comparar la posición socioeconómica de los participantes bajo un mismo criterio, ante lo que resultaron puntajes dentro del rango: -2.56 a 3.44 ($\bar{X}=-0.01$,

DE=0.99). Los puntajes en la parte negativa de la escala representan condiciones socioeconómicas desfavorables. Destacó que 63% de los participantes expresaron no trabajar actualmente y sólo 13% de los que trabajan desempeñan alguna actividad relacionada con la docencia. En cuanto a la propiedad de la vivienda familiar, 85% de los encuestados respondieron que su casa es propia, con tasa de hacinamiento general de 1.83 personas por habitación.

Tabla 8.5

Datos generales y características socioeconómicas de los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta/Media (desviación estándar)
<i>Datos generales</i>	
Género	
Femenino	79%
Masculino	21%
Otro	0.3%
Estado civil	
Soltero	90%
Unión libre	5%
Casado	5%
Edad por rangos	
16-19 años	71%
20-23 años	16%
24-27 años	6%
28-31 años	4%
32-35 años	2%
36-43 años	1%
Edad promedio	19.8 (4.20)
<i>Características socioeconómicas</i>	
ISEC	-0.01 (0.99)
Trabajo actual	
No	63%
Sí, menos de 10 horas	9%
Sí, entre 10 y 20 horas	8%
Sí, más de 20 horas	14%
Sí, sólo fines de semana	6%
Recibe salario	
No	7%
Sí	93%
Relacionado a la docencia	
No	87%
Sí	13%
Vivienda familiar	
Propia	85%
Rentada	10%
Prestada	5%
Personas en el hogar	4.46 (1.41)

(continúa)

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta/Media (desviación estándar)
Recámaras	2.65 (0.90)
Tasa de hacinamiento (personas por habitación)	1.83 (0.82)
Focos	8.13 (4.16)
Espacio para estudiar	
No	34%
Sí	66%
Internet en casa	
No	20%
Sí	80%
Dispositivos electrónicos	
Computadora portátil	54%
Celular inteligente	88%
Computadora personal	27%
Tableta	14%
Libros en casa	28.25 (60.57)
Automóvil propio	
No	81%
Sí	19%
Servicio médico	
Privado	10%
Público	90%

En relación con la posesión de dispositivos electrónicos, la mayoría de los participantes reportó contar con celular inteligente (88%), mientras que el dispositivo mencionado con menor frecuencia fue la tableta (14%). En promedio tenían 28 libros en casa, con una alta desviación estándar, lo que representó la variedad de respuestas recibidas en este reactivo. También se recuperó que 19% de los aspirantes contaban con un automóvil propio y que 90% de las familias de los aspirantes acudían a los servicios médicos del sector público.

Se consideró relevante recuperar información respecto las características familiares de los participantes, como el grado máximo de estudios de sus padres. Se encontró que el porcentaje mayor de los padres de familia (30%) estudió hasta la secundaria (Ver Tabla 8.6) y sólo 12% de los participantes expresó que sus padres estudiaron la universidad. Igual que en el caso de los

padres, el máximo grado de estudio de las madres de familia es la secundaria (33%), mientras que 14% estudió una licenciatura.

Los participantes del estudio reportaron que 65% de ellos tenían familiares dedicados a la docencia. Dado que se recuperó que el promedio de escolaridad de los padres es la secundaria, se consideró necesario identificar el parentesco de los familiares maestros reportados por los aspirantes. En su mayoría (60%) respondieron que son tíos o primos quienes desempeñan esta profesión en sus familias.

Tabla 8.6

Características familiares de los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)	
	Porcentaje de respuesta	
	Mamá	Papá
Grado de estudio de los padres		
No tengo	0%	2%
No sé	1%	3%
No estudió	3%	2%
Primaria	19%	21%
Secundaria	33%	30%
Preparatoria	18%	16%
Carrera técnica	9%	10%
Licenciatura	14%	12%
Maestría	2%	3%
Doctorado	1%	1%
Ocupación de los padres		
No tengo	0%	2%
No sé	2%	10%
Falleció	2%	6%
Inactivo o sin salario	41%	2%
Trabajador en actividades elementales	15%	5%
Trabajador primario	5%	16%
Operador de maquinaria	4%	13%
Trabajador artesanal	0%	8%
Trabajador en servicios personales	4%	8%
Comerciante	5%	9%
Auxiliar administrativo	7%	5%
Profesionista	14%	14%
Funcionario, director o jefe	1%	2%
Familiares profesores		
No		35%
Sí		65%

(continúa)

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta
Parentesco	
Papá/mamá	16%
Hermanos (as)	16%
Tíos/primos (as)	60%
Abuelos (as)	5%
Esposo (a)	2%
Otro	1%

Las características académicas se enlistan en la Tabla 8.7. El requisito académico previo para ingresar a la EN corresponde a los estudios de bachillerato, los cuales 68% de los participantes reportó haber realizado en la misma localidad donde se ubica la EN y 94% lo hizo de forma escolarizada; 48% estudió el bachillerato general y 45% tecnológico, con un promedio de calificaciones de 8.7 en una escala sobre 10.

Como se explicó en el Estudio 2, debido a los requerimientos establecidos en el Plan 2018 para la LEPRIM relacionados con el dominio del idioma Inglés como lengua extranjera, se recuperó la percepción de los participantes respecto a su comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva. En general, las respuestas de los participantes se ubicaron en el nivel medio y bajo. A partir de sus respuestas se calculó el ICING que resultó en un rango entre -1.23 y 2.50, con una media de -0.05.

Tabla 8.7

Características académicas de los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta/Media (desviación estándar)
Bachillerato local	
No	32%
Sí	68%
Modalidad de bachillerato	
Escolarizada	94%
Semiescolarizada	2%
En línea	1%
Abierta	3%
Tipo de bachillerato	
General	48%
Tecnológico	45%
Profesional técnico	7%
Reprobó asignaturas en bachillerato	
No	86%
Sí	14%
Promedio de bachillerato	8.70 (0.53)
ICING	-0.05 (0.99)
Nivel de comprensión lectora en Inglés	
Alto	11%
Medio	54%
Bajo	35%
Nivel de expresión oral en Inglés	
Alto	5%
Medio	45%
Bajo	50%
Nivel de expresión escrita en Inglés	
Alto	7%
Medio	49%
Bajo	44%
Nivel de comprensión auditiva en Inglés	
Alto	9%
Medio	49%
Bajo	42%
Beca en el bachillerato	
No	64%
Sí	36%
Tipo de beca en el bachillerato	
Escasos recursos económicos	21%
Excelencia académica	6%
Deportiva	1%
Indígena	0%
No recuerda	8%

En la Tabla 8.8 se muestran las características de la elección de carrera. En cuanto a la orientación vocacional, 55% de los participantes afirmó haber recibido algún apoyo para elegir su carrera profesional, aunque no en todos los casos los resultados de este proceso orientador los llevaron a elegir la LEPRIM (43%).

Se consideró relevante saber si los aspirantes participaron simultáneamente en otro proceso de selección para ingresar a una IES. Se encontró que 28% se encontraban en esta situación; de ellos, 13% respondieron que de ser aceptados en la otra institución, no ingresarían a la EN, por lo que la LEPRIM era una opción de carrera de respaldo.

En este mismo apartado se preguntó sobre el medio por el cual se enteraron de la convocatoria del proceso de selección de aspirantes a la LEPRIM. La opción con mayor porcentaje obtenido fue por comentarios de conocidos, amigos o familiares, con 55%, seguido por la página institucional de la red social *Facebook* (46%). Por el contrario, los medios de comunicación tradicionales obtuvieron un bajo porcentaje, como el periódico (17%), el radio (2%) y la televisión (1%).

En cuanto a los estudios previos de licenciatura, 14% de los participantes expresó contar con estudios previos de algún otro programa de licenciatura, de ellos 3% concluyeron esos estudios. Estos estudios se clasificaron en ocho áreas temáticas, y el primer lugar fue para los estudios de Ciencias sociales, administración y derecho (33%), seguido con 24% para el área de Educación. Con el propósito de identificar la estabilidad en la inclinación de los participantes hacia la docencia, se les preguntó en qué etapa de su formación académica decidieron que deseaban ser docentes. La mayoría de los participantes ubicó la decisión de ser profesor de primaria durante su educación básica (46%), al sumar las respuestas de preescolar, primaria y secundaria, así como media superior (34%).

Tabla 8.8

Características de la elección de carrera de los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta
Orientación vocacional	
No	45%
Sí	55%
LEPRIM como resultado de la orientación vocacional	
No	43%
Sí	57%
Seguridad en la elección profesional	
No	3%
Sí	97%
Participación en procesos simultáneos para ingresar a la Educación Superior	
No	72%
Sí	28%
Prefiere la LEPRIM	
No	13%
Sí	87%
Acercamiento a la convocatoria	
Periódico	17%
Televisión	1%
Radio	2%
Visita a la EN	13%
Teléfono de la EN	9%
Facebook institucional de la EN	46%
Página de internet de la EN	30%
Comentarios de conocidos, amigos o familiares	55%
Visitas de la EN al bachillerato	23%
Estudios previos de licenciatura	
No	86%
Sí, licenciatura concluida	3%
Sí, licenciatura trunca	10%
Sí, licenciatura simultánea	1%
Área temática de los estudios previos de licenciatura	
Educación	24%
Artes y humanidades	4%
Ciencias sociales, administración y derecho	33%
Ciencias naturales, exactas y de la comunicación	6%
Ingeniería, manufactura y construcción	18%
Agronomía y veterinaria	0%
Salud	12%
Servicios	3%
Etapas de la vida escolar en la que decidió ser profesor	
Preescolar	6%
Primaria	26%
Secundaria	14%
Preparatoria	34%
Luego de la preparatoria	9%
Universidad (mientras estudiaba otra carrera)	6%
No recuerda	5%

La percepción de los aspirantes respecto a las características de las seis EN del estado se presenta en la Tabla 8.9. En varios de los cuestionamientos la respuesta afirmativa obtuvo un porcentaje mayor a 80%, por lo que los aspirantes consideran que: las EN proporcionan información del programa de estudios de la LEPRIM (80%), cuentan con un alto prestigio social (84%), preparan bien a sus alumnos para ser profesores (96%), además de tener la infraestructura (92%) y la planta docente (89%) suficiente.

En otros de los reactivos de esta sección la respuesta afirmativa tuvo un porcentaje menor. De tal forma que 76% de los participantes reconoce que las EN tienen egresados con resultados idóneos en el examen de ingreso al SPD, 69% afirma que hacen difusión de las actividades cotidianas que se llevan a cabo, 67% opina que ofrecen programas extracurriculares y 48% no sabe si las EN cuentan con programas de intercambio y movilidad estudiantil.

Tabla 8.9

Características de la EN elegida por los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta
Hace difusión de actividades cotidianas	
No	7%
No sé	24%
Sí	69%
Proporciona información del programa de estudios de la LEPRIM	
No	4%
No sé	16%
Sí	80%
Es reconocida por su alto prestigio social	
No	1%
No sé	14%
Sí	84%
Cuenta con programas de intercambio y movilidad estudiantil	
No	6%
No sé	48%
Sí	46%
Cuenta con una planta docente suficiente	
No	1%
No sé	10%
Sí	89%
Cuenta con una infraestructura suficiente	
No	1%
No sé	7%
Sí	92%
Ofrece programas extracurriculares	
No	1%
No sé	32%
Sí	67%
Prepara bien a sus alumnos	
No	0%
No sé	4%
Sí	96%
Tiene egresados idóneos en el ingreso al Servicio Profesional Docente	
No	1%
No sé	23%
Sí	76%

En la Tabla 8.10 se presenta información sobre tres rubros. Se conjuntaron los resultados obtenidos en las dos últimas secciones de esta parte del CFAMDOC: características de la percepción de la formación docente y expectativas al egresar de la LEPRIM, con los resultados del proceso de selección de los aspirantes, información proporcionada por la DESPE.

Los participantes opinaron que es necesaria una formación académica exigente para ser profesor (89%), prefieren formarse para esta profesión en una institución normalista (86%) y consideran necesario que los profesores normalistas sean exigente durante los estudios de LEPRIM (76%).

En relación con las expectativas que presentan los participantes para cuando concluyan la LEPRIM, se les mostró una serie de opciones donde podían elegir varias de ellas de acuerdo con lo que pretendían hacer al egresar de la EN. Casi la totalidad de los participantes, 99%, esperaba ingresar al SPD una vez que finalice su formación inicial. Por el contrario, únicamente 35% de los participantes esperaba emprender un negocio al egresar de la EN. Referente a la formación académica, 97% afirmó que pretendía realizar acciones de formación continua en su vida docente y 86% esperaba cursar estudios de posgrado.

En la última sección de esta tabla se presentan los resultados generales del proceso de selección de aspirantes a la LEPRIM en la generación 2018-2019. El promedio del puntaje en el EXANI II fue de 1010.40, 8% de los participantes no se presentó a resolver el examen de ingreso. De acuerdo con la convocatoria del proceso de selección, el punto de corte para la admisión a la EN es de 950 puntos, puntaje obtenido por 73% de los participantes.

Tabla 8.10

Características de la percepción de la formación docente, expectativas al egresar y resultados del proceso de selección de los aspirantes participantes en el Estudio 3

Variable	Baja California (n=345)
	Porcentaje de respuesta/Media (desviación estándar)
<i>Características de la percepción de la formación docente</i>	
Formación académica exigente	
No	11%
Sí	89%
Profesores normalistas exigentes	
No	24%
Sí	76%
Preferible formarse en una EN	
No	14%
Sí	86%
<i>Expectativas al egresar de la LEPRIM</i>	
Ingresar al SPD	
No	1%
Sí	99%
Ingresar a una escuela particular	
No	27%
Sí	73%
Emprender un negocio propio	
No	65%
Sí	35%
Estudiar posgrado	
No	14%
Sí	86%
Formación continua	
No	3%
Sí	97%
<i>Resultados en el proceso de selección de aspirantes</i>	
Puntaje EXANI II	1010.40 (93.60)
Tuvo más de 950 puntos en el EXANI II	
No	27%
Sí	73%
Admitido a la EN	
No	8%
Sí	72%
Admitido para ingresar en otra EN	12%
No presentó EXANI II	8%
Inscrito a primer semestre	
No	27%
Sí	73%

Es importante señalar que debido a su puntaje aprobatorio, 12% de los participantes fue admitido para ingresar a otra EN, pues en la institución de su elección los espacios disponibles

fueron ocupados. La última variable corresponde a la inscripción a primer semestre de la LEPRIM, en la cual destacó que 27% de los participantes no se inscribió, a pesar de haber sido admitido.

8.3.2 Factores motivacionales presentes en la elección de la LEPRIM en los aspirantes a la EN (generación 2018-2022)

En este apartado se identificaron los factores motivacionales presentes en la elección de la LEPRIM como carrera profesional de los aspirantes que participaron en el estudio. El análisis realizado se basó en el Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como carrera profesional generado en el Capítulo 7 (Ver Figura 7.3). Además, los factores determinados en el modelo fueron contrastados con los tipos de motivación planteados por Pérez-López (1991) y se ubicaron en el tipo de motivación correspondiente: extrínseca, intrínseca y trascendente (Ver Figura 7.5).

En el Anexo 10 se muestran los resultados estadísticos generales (media, desviación estándar y carga factorial) de cada uno de los 52 reactivos que integran la escala de factores motivacionales del CFAMDOC, que los participantes respondieron al elegir un número del 1 al 10. Con la intención de determinar el orden de prioridad en el que los aspirantes valoraron los factores motivacionales presentes en su elección profesional, se calcularon las medias de los puntajes otorgados y se ordenaron de mayor a menor (Ver Figura 8.1).



Tipos de motivación	Extrínseca					Intrínseca			Trascendente
	7.42 (1.62)					9.12 (1.11)			9.40 (1.06)
	9º	8º	7º	6º	5º	4º	3º	2º	1º
Factores	Influencias de otros 5.26 (2.80)	Vacaciones y horario 6.91 (2.66)	Experiencias previas de aprendizaje 7.79 (2.20)	Salario y seguridad laboral 8.35 (1.87)	Estatus social 8.82 (1.58)	Experiencias previas de enseñanza 8.88 (1.58)	Habilidad y personalidad docente 8.95 (1.39)	Contribución social 9.40 (1.06)	Valor intrínseco de la carrera 9.54 (0.97)

Figura 8.1. Orden de los factores motivacionales y los tipos de motivación presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022).

El factor motivacional con mayor puntaje fue el *Valor intrínseco de la carrera* ($\bar{X}=9.54$, $DE=0.97$), donde se ubican razones relacionadas con el gusto por la profesión y que corresponde a la motivación intrínseca. En el segundo lugar se ubicó el factor *Contribución social* ($\bar{X}=9.40$, $DE=1.06$), asociado con la elección de la docencia debido al aporte que los profesores hacen a la sociedad y ubicado en la motivación trascendente.

El factor *Habilidad y personalidad docente* ($\bar{X}=8.95$, $DE=1.39$) se puntuó en tercer lugar entre los nueve factores motivacionales analizados. Este factor se ubica en la motivación intrínseca y se relacionó con la valoración que tienen los aspirantes de sus propias capacidades para desarrollar la docencia como actividad profesional. El cuarto factor, *Experiencias previas de enseñanza* ($\bar{X}=8.88$, $DE=1.58$), también corresponde a este tipo de motivación.

Los factores que resultaron en los últimos lugares corresponden a la motivación extrínseca. El factor *Estatus social* ($\bar{X}=8.82$, $DE=1.58$) se ubicó en el quinto lugar, seguido de *Salario y seguridad laboral* ($\bar{X}=8.35$, $DE=1.87$). En el séptimo lugar de la valoración se ubicó el factor *Experiencias previas de aprendizaje* ($\bar{X}=7.79$, $DE=2.20$), que se refiere a las vivencias de los participantes en su rol de alumnos. El octavo lugar fue para el factor *Vacaciones y horario* ($\bar{X}=6.91$,

DE=2.66) y en el último lugar de la lista se ubicó el factor *Influencias de otros* ($\bar{X}$ =5.26, DE=2.80), con 4.28 puntos por debajo del factor ubicado en primer lugar.

8.3.3 Comparación entre los factores motivacionales presentes en la elección de la LEPRIM y las características de los aspirantes (generación 2018-2022).

Los factores motivacionales fueron agrupados por el tipo de motivación al que corresponden: motivación extrínseca, intrínseca y trascendente, los cuales fueron comparados con las características contextuales identificadas en el CFAMDOC a través de dos pruebas estadísticas: árbol de decisión y regresión lineal múltiple. Cabe recordar que los factores motivacionales fueron medidos en una escala de 1 a 10 puntos de numeración continua, por lo que los promedios calculados para cada tipo de motivación se representan en esta misma escala. A continuación se presentan los resultados estadísticos correspondientes.

8.3.3.1 Características contextuales de los aspirantes asociadas a su motivación extrínseca.

En el análisis de árbol de decisión la motivación extrínseca (Ver Figura 8.2) presentó asociación con la variable ‘tiene más de 950 puntos en el EXANI II’. En el grupo de participantes con un puntaje menor a 950 la motivación extrínseca fue mayor ($\bar{X}$ =7.89, DE=1.53) y de ellos, los participantes cuya edad se ubicó entre 16 y 19 años tuvieron una motivación extrínseca por arriba del promedio ($\bar{X}$ =8.29, DE=1.31). En el grupo con 950 puntos o menos en el EXANI II la motivación extrínseca fue menor ($\bar{X}$ =7.20, DE=1.63) y mostró asociación con el lugar donde realizaron el bachillerato; la motivación extrínseca fue más alta en quienes estudiaron el bachillerato fuera de la localidad donde se ubica la EN ($\bar{X}$ =7.71, DE=1.36).

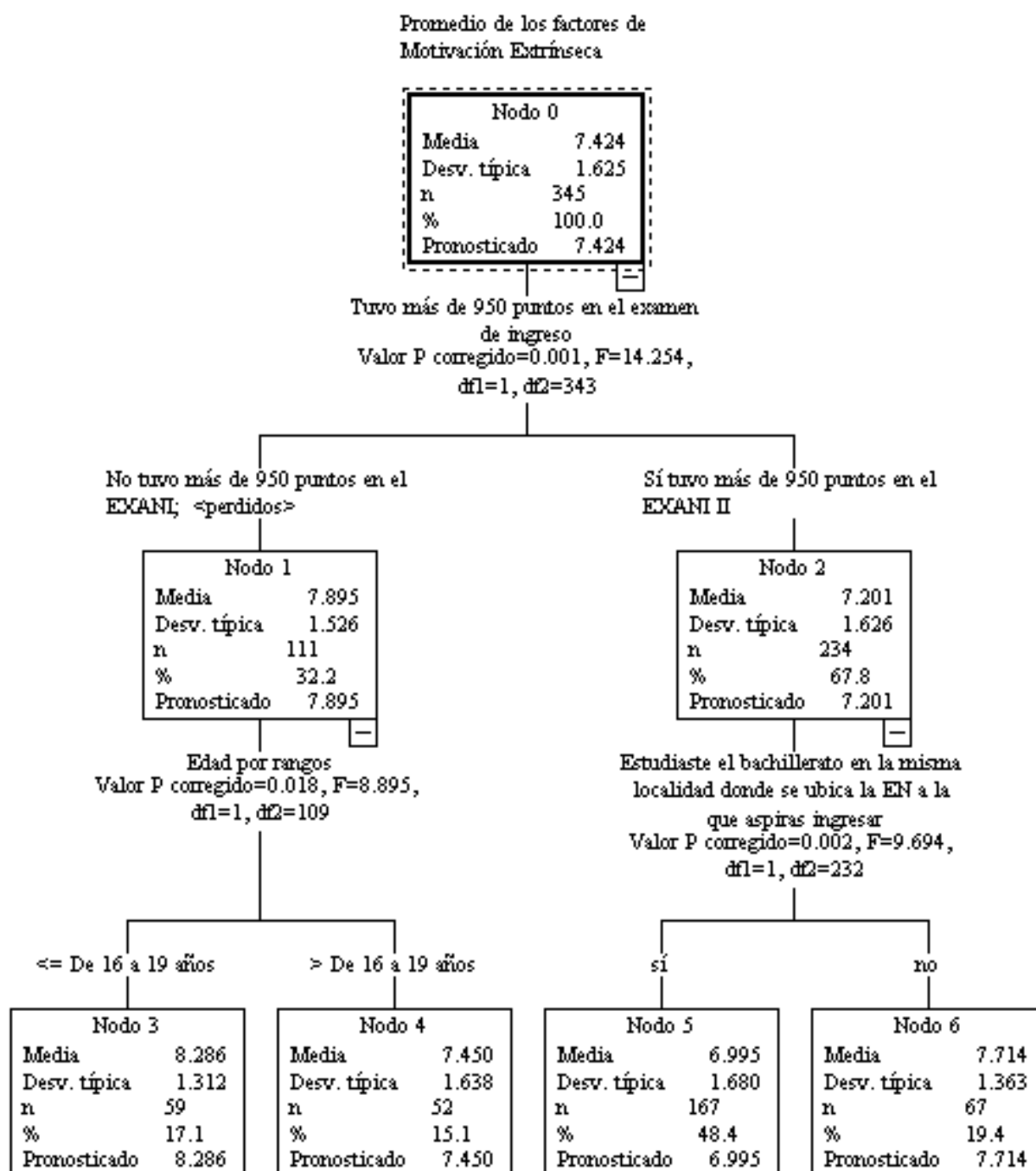


Figura 8.2. Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Extrínseca y variables independientes: Características contextuales.

Se calcularon seis modelos de regresión para la variable dependiente motivación extrínseca. El modelo de regresión final de este tipo de motivación se compone de seis variables que explican 15% de su varianza (Tabla 8.11). La variable independiente que presentó mayor

relación corresponde a las características socioeconómicas y se refiere al trabajo actual de los aspirantes. En este sentido, el hecho de que el aspirante trabaje solo los fines de semana disminuye en 0.84 su puntaje en la Motivación Extrínseca; mientras que cuando el aspirante trabaja más de 20 horas semanales se reduce 0.51 puntos.

También con una relación negativa entre las variables se presentó una característica académica, el estudiar el bachillerato en la misma localidad donde se ubica la EN disminuye 0.52 la motivación extrínseca de los aspirantes a la LEPRIM. Además, la edad de los aspirantes presentó una asociación negativa, por cada año que el aspirante sea mayor, su motivación extrínseca disminuye ($B=-0.072$). En el mismo sentido, cada punto más obtenido en el EXANI II representa menos 0.004 puntos en la motivación extrínseca.

La única variable con asociación positiva se ubica en las características familiares y consiste en tener familia que se desempeña como docente, es decir, quienes cumplen con esta condición tienen un puntaje 0.377 mayor en su motivación extrínseca.

Tabla 8.11

Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Extrínseca en función de las variables contextuales

Variable	Beta (B)	Error típico (ET)	Prueba t	Significancia ($p<0.05$)
<i>Datos generales</i>				
Edad promedio	-0.072	0.021	-3.387	0.001
<i>Características socioeconómicas</i>				
Trabajo actual				
Sí, más de 20 horas	-0.51	0.259	-1.969	0.050
Sí, solo los fines de semana	-0.836	0.367	-2.279	0.023
<i>Características familiares</i>				
Familiares profesores				
Sí	0.377	0.181	2.085	0.038
<i>Características académicas</i>				
Bachillerato local				
Sí	-0.524	0.184	-2.810	0.005
<i>Resultados del proceso de selección</i>				
Puntaje EXANI II	-0.004	0.001	-4.579	0.000

Nota: $R^2= 0.151$

8.3.3.2 Características contextuales de los aspirantes asociadas a su motivación intrínseca.

Cuando la motivación intrínseca (Ver Figura 8.3) fue la variable dependiente en el análisis de árbol de decisión se encontró relación con la oferta de actividades extracurriculares en la EN. Quienes eligieron las opciones no/no sé para responder este reactivo tuvieron un promedio mayor de motivación intrínseca ($\bar{X}=9.28$, $DE=0.96$). De ellos, las mujeres mostraron mayor motivación intrínseca ($\bar{X}=9.35$, $DE=0.84$).

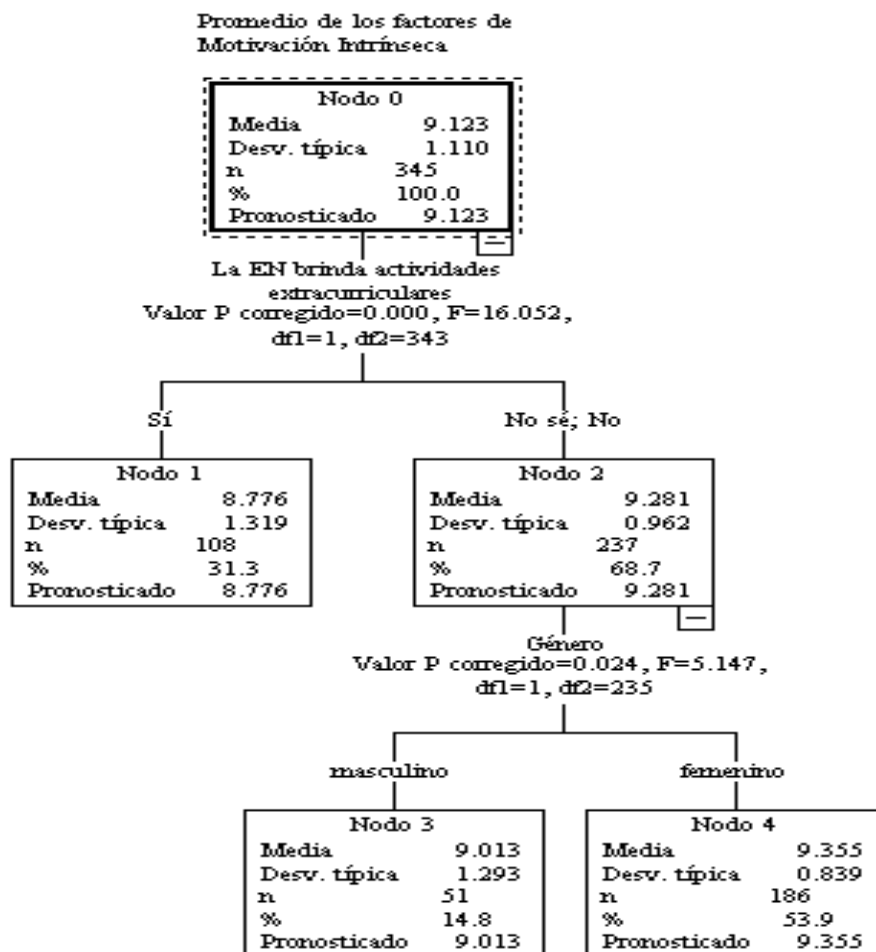


Figura 8.3. Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Intrínseca y variables independientes: Características contextuales.

El resultado del análisis de regresión lineal múltiple fueron tres modelos, el que se reporta en la Tabla 8.12 explica 12% de la varianza en el puntaje de la motivación intrínseca de los participantes. Este modelo se conformó por tres variables contextuales que se presentan de acuerdo con el nivel de asociación resultante.

Tabla 8.12

Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Intrínseca en función de las variables contextuales

Variable	Beta (B)	Error típico (ET)	Prueba t	Significancia ($p < 0.05$)
<i>Datos generales</i>				
Género				
Femenino	0.368	0.187	1.966	0.051
<i>Características de la elección de la carrera</i>				
LEPRIM resultado de la orientación vocacional				
Sí	0.569	0.154	3.687	0.000
<i>Características de la EN elegida</i>				
Ofrece programas extracurriculares				
No sé	-0.398	0.166	-2.406	0.017

Nota: $R^2 = 0.121$

En primer lugar, se encontró relación con una característica ubicada en la elección de la carrera: la LEPRIM como resultado de la orientación vocacional, donde quienes cumplen con esta condición presentan un puntaje mayor en su motivación intrínseca ($B=0.569$). En segundo lugar se presentó relación con el desconocimiento de los aspirante sobre la existencia de programas extracurriculares en la EN a la que buscaban ingresar, de manera que quienes se ubicaron en esta situación tienen 0.398 puntos menos de motivación intrínseca. En tercer lugar, la variable género tuvo una asociación positiva con la motivación intrínseca, donde el ser mujer incrementa en 0.368 puntos la motivación intrínseca de los aspirantes a la LEPRIM.

8.3.3.3 Características contextuales de los aspirantes asociadas a su motivación trascendente.

El resultado del análisis del árbol de decisión con la motivación trascendente como variable dependiente se presenta en la Figura 8.4.

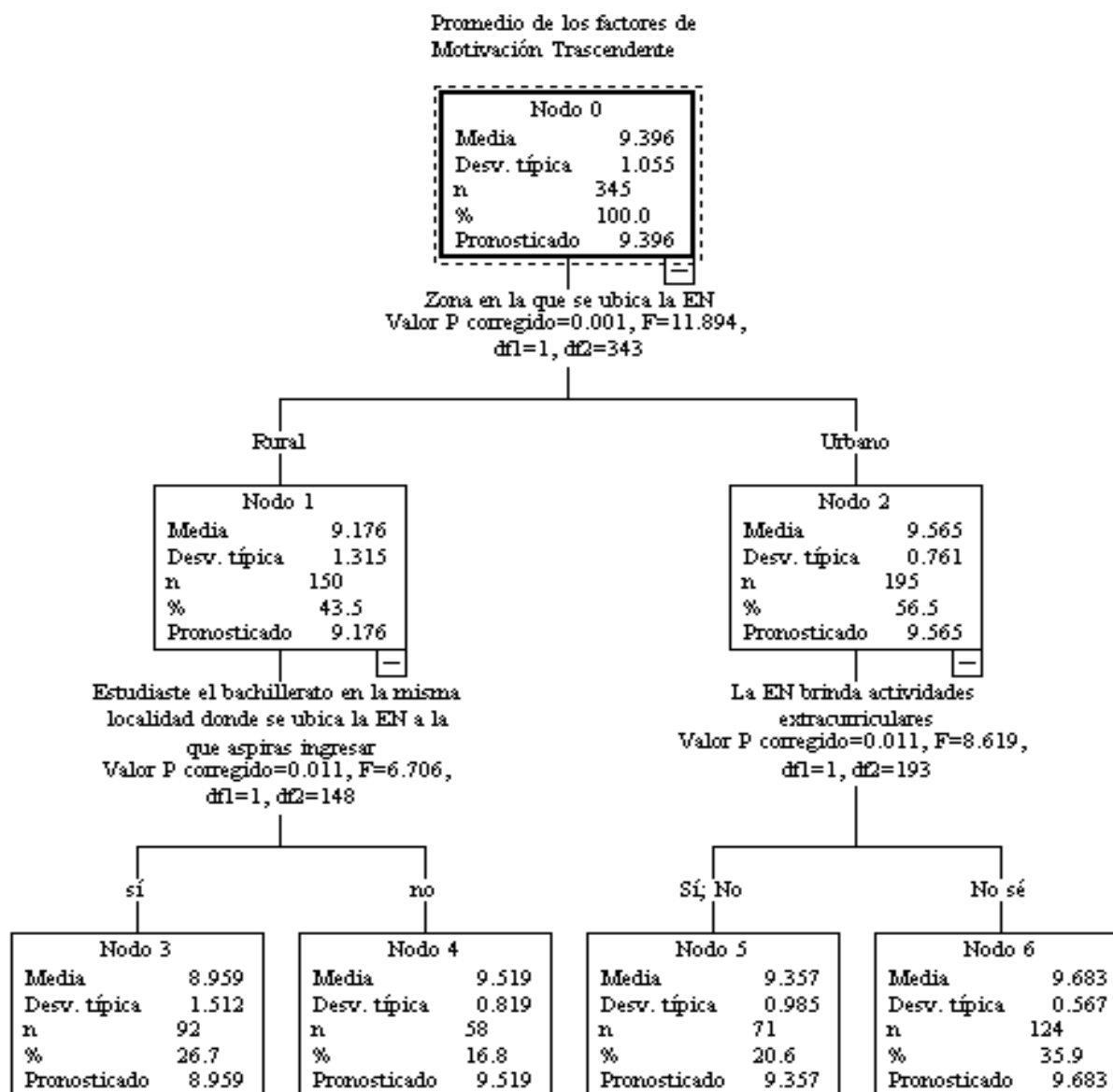


Figura 8.4. Árbol de decisión, variable dependiente: Motivación Trascendente y variables independientes: Características contextuales.

Se encontró asociación con la zona en la que se ubica la EN; el grupo de participantes de la zona urbana tuvo un promedio mayor de motivación trascendente ($\bar{X}=9.56$, $DE=0.76$). De ellos, quienes se mostraron dudosos acerca de la oferta de actividades extracurriculares en la EN también tuvieron un puntaje mayor en la motivación trascendente ($\bar{X}=9.68$, $DE=0.57$). De los participantes de la zona rural, quienes provienen de un bachillerato foráneo tienen una motivación trascendente mayor ($\bar{X}=9.52$, $DE=0.82$).

Del análisis de regresión lineal múltiple resultaron cinco modelos. El que se presenta en la Tabla 8.13 explica 12% de la varianza en el puntaje de la motivación trascendente de los aspirantes, conformado por cinco variables independientes. La variable con la relación más alta corresponde a la existencia de programas extracurriculares en la EN, cuando el aspirante sabe que la EN no cuenta con este servicio la motivación trascendente disminuye en 1.096 puntos; y cuando no lo sabe disminuye un poco menos (-0.421).

Tabla 8.13

Modelo de regresión lineal múltiple: Motivación Trascendente en función de las variables contextuales

Variable	Beta (B)	Error típico (ET)	Prueba t	Significancia ($p<0.05$)
<i>Características socioeconómicas</i>				
ISEC	-0.147	0.055	-2.687	0.008
<i>Características académicas</i>				
Bachillerato local				
Sí	-0.276	0.116	-2.372	0.018
<i>Características de la EN elegida</i>				
Ofrece programas extracurriculares				
No sé	-0.421	0.117	-3.597	0.000
No	-1.096	0.453	-2.418	0.016
Zona en la que se ubica				
Urbana	0.487	0.112	4.370	0.000

Nota: $R^2= 0.116$

La ubicación de la institución donde el aspirante estudió el bachillerato también tuvo una relación negativa con la variable dependiente. En este sentido, el hecho de que el aspirante estudiara el bachillerato en la misma localidad disminuye la motivación trascendente ($B=-0.276$).

En cuanto a las características socioeconómicas, el ISEC de los aspirantes también presentó una asociación negativa, por cada punto más en el ISEC la motivación trascendente disminuye 0.147.

Por último, la única variable con asociación positiva fue la ubicación de la EN. De esta manera, que la EN se ubique en una zona urbana aumenta 0.487 puntos la motivación trascendente del aspirante a la LEPRIM.

8.4 Hallazgos

Los estudiantes de docencia, en ocasiones, no son conscientes de las razones por las cuales eligieron la carrera, más allá de circunstancias convenientes al momento de la elección (Jarvis y Woodrow, 2005), por lo que su elección puede calificarse como “simplista, reducida y desinformada” (Hernández y Landa, 2015, p. 7). Es importante evitar lo anterior, pues la elección profesional es un momento complejo que debe ser cuidado, para prevenir que los estudiantes se conviertan en profesionales insatisfechos y desmotivados (Sánchez, 2002).

En busca de profundizar en el conocimiento de la elección profesional de los aspirantes normalistas se realizó este tercer estudio del proyecto de investigación, donde se atendieron tres objetivos específicos cuyos resultados fueron expuestos en el apartado anterior. A continuación se presenta la discusión teórica de las inferencias a las que fue posible llegar a partir de los análisis realizados en función de: (a) la identificación de las características de los aspirantes, (b) sus factores motivacionales y (c) las relaciones entre ambos elementos. Cabe aclarar que las comparaciones con otros estudios se realizaron sólo con fines de triangulación teórica de la información, pues al llevarse a cabo en contextos geográficos distintos no es posible hacer afirmaciones sobre la comparabilidad de las poblaciones estudiadas.

8.4.1 ¿Quiénes son los aspirantes a la LEPRIM? Características de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022)

A propósito del objetivo específico 4, en el apartado de resultados se presentaron las características de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022). A continuación se presentan algunas inferencias respecto a las características identificadas.

En general, la población estudiada presentó características relativamente homogéneas. Fue casi en su totalidad femenina, 79% de los participantes fue mujer, lo que coincidió con la tendencia internacional en la profesión docente (Gratacós, 2014). Además, concordó con los resultados de Piñero (2015), quien afirmó que la mayoría de las mujeres ingresaban a carreras tradicionalmente asociadas a roles femeninos. En cuanto al estado civil, más de 80% de los participantes reportó ser soltero; sin embargo, el resto de la población reportó estar en una relación de pareja, aspecto que las EN deben tomar en cuenta en el diseño de programas de acompañamiento a los estudiantes, debido a las responsabilidades y compromisos que la vida en pareja conlleva, los cuales pudieran complicar su desempeño académico.

Respecto a la variable edad, aunque la mayoría de los participantes reportó una edad considerada regular para ingresar a la educación superior (entre los 16 y 19 años), se identificaron aspirantes de otras edades. Por ejemplo, en la ENVMEC se encontró que 10% de los aspirantes tenían entre 28 y 30 años de edad. Además, se relacionó con el grado de estudio de los padres; tanto las madres como los padres con menos estudios correspondieron a los participantes con edades mayores, que se alejaron de la edad regular para ingresar a la educación superior. Por lo tanto, la diversidad en edad debe ser considerada como un elemento característico de los aspirantes, al presentar necesidades distintas que los alumnos en edad regular.

Las posibilidades económicas de las familias de los estudiantes tienen impacto en la elección profesional, pues el apoyo económico que brinden a los jóvenes puede ser definitivo en las opciones de carrera que sean factibles para ellos (Carrasco et al., 2014; Troiano y Elias, 2014; Rodríguez et al., 2017; Jiménez et al., 2018). En general, el ISEC de los participantes en este estudio fue desfavorable, por lo que se considera que presentaron condiciones que pueden afectar de forma negativa la consecución de sus estudios y llevarlos a desertar durante su formación inicial docente. Un aspecto a destacar es la asociación encontrada entre el ISEC y la motivación trascendente, donde se identificó que este tipo de motivación es mayor en los participantes que tienen un ISEC menor.

González y colaboradores (2017) encontraron que los jóvenes de nivel socioeconómico alto elegían la institución en la que quieren estudiar, sin importar el costo económico, sino basados en su interés personal y en el prestigio de la escuela; mientras que para el resto de los jóvenes los motivos económicos son un factor determinante en su elección profesional. Por el contrario, los sectores menos favorecidos socioeconómicamente, se asociaron con la elección de carreras más fáciles y de menor riesgo en el ámbito académico, como puede ser la docencia (Troiano y Elias, 2014). En el caso de las EN mexicanas, Mungarro y Zayas (2009) encontraron que la carrera docente convocaba a los miembros de las clases sociales bajas, a jóvenes que esperaban un ascenso en la escala social gracias a sus estudios profesionales en la EN.

Por ejemplo, en el grupo de participantes de este estudio se encontró que las becas con las que contaron durante sus estudios de bachillerato fueron otorgadas en su mayoría por escasos recursos económicos. Este dato debe ser considerado tanto por las EN como por las autoridades estatales para el diseño de medidas compensatorias que apoyen el tránsito de los estudiantes por

los estudios normalistas, y así evitar que el factor económico los lleve a la deserción temporal o definitiva.

Los dispositivos electrónicos son herramientas indispensables para el trabajo académico en la actualidad, por lo tanto conocer la disposición que tenían los aspirantes al respecto debería ser importante para las EN, pues son necesarios para el adecuado desarrollo de las actividades propuestas en el curso del programa educativo de la LEPRIM. En este sentido, el personal docente de las EN debería reflexionar sobre los dispositivos electrónicos que se encuentran al alcance de los estudiantes y adaptar sus formas de enseñanza, por ejemplo, al fomentar el uso académico del celular.

La escolaridad promedio de los padres de los participantes es la secundaria, dato coincidente con los resultados de Rodríguez y colaboradores (2017), sin embargo, se encontraron diferencias importantes entre los aspirantes. Pérez et al. (2017) afirmaron que 80% de los participantes superó el nivel educativo de sus padres, mientras que aquellos estudiantes con padres y madres con estudios superiores tenían mayor interés por asistir a la universidad. En otros estudios realizados en instituciones normalistas se reportó la relación encontrada entre el grado académico de los padres, mayores posesiones económicas y mejores resultados en el EXANI II (Yañez y González, 2015).

En este estudio 12% de los participantes reportaron tener padres con estudios de licenciatura. Por lo tanto, es posible inferir que 88% de los participantes buscaban ser estudiantes de educación superior de primera generación, población que de forma regular experimenta dificultades relevantes en su ingreso universitario y cuentan con un menor apoyo de los padres (Gibbons y Borders, 2010).

Otro elemento que se consideró importante en la decisión de ser profesor es la presencia de familiares en el magisterio. De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio la motivación trascendente es mayor en los aspirantes que reportaron no tener familiares en el magisterio, contrario a los resultados obtenidos por Pariahuache (2015), donde aquellos participantes con familiares dentro del magisterio presentaron una motivación trascendente ligeramente mayor.

A pesar de lo anterior, es posible inferir que los familiares profesores tuvieron cierto grado de influencia en la decisión de los aspirantes, al recomendarles la profesión docente, dato coincidente con el recuperado por Zamora y Cabrera (2015). Mungarro y Zayas (2009) encontraron que 60% de los participantes en su estudio señalaron tener un vínculo familiar con docentes y 75 % en el estudio de Romero y colaboradores (2018) afirmaron elegir la profesión por herencia familiar; de acuerdo con los autores, este aspecto no es determinante al momento de la elección profesional.

A partir de los resultados de este estudio es posible afirmar que la etapa escolar correspondiente al bachillerato es decisiva en la elección profesional, pues es el momento regular en el que los jóvenes deben tomar su decisión de carrera (Fuentes, 2010). Sin embargo, como ya se mencionó, el proceso de elección inicia antes debido a las experiencias de los estudiantes. En este contexto, es fundamental el papel de la orientación profesional, proceso que en la literatura internacional se ha recomendado que inicie desde la secundaria (Cano, 2007).

Se encontró la existencia de aspirantes que cursaron otra carrera profesional o que la iniciaron y decidieron abandonar los estudios para ingresar a la EN. Es necesario tomar en cuenta esta característica, pues en otros contextos se ha encontrado que el cambio de carrera se relaciona con la subvaloración de la formación docente; es decir, los estudiantes consideraban que era más fácil estudiar para ser profesor (Struyven et al., 2013).

En síntesis, el aspirante promedio a la LEPRIM en Baja California para ingresar en la generación 2018-2022 es mujer, soltera, con 19.8 años de edad, con promedio de 8.70 en bachillerato, sin trabajo asalariado y con ISEC negativo; sus padres tienen estudios de secundaria y tienen familiares profesores.

8.4.2 ¿Qué motivó a los aspirantes a elegir la LEPRIM como carrera profesional? Orden de los factores motivacionales de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022)

La docencia es una profesión que requiere un alto grado de responsabilidad y altruismo (Yüce et al., 2013), debido a la función social que el profesional desempeña y el acercamiento permanente con los seres humanos a quien debe enseñar. En este contexto, se afirma que la motivación para desenvolverse como profesor es obligatoria (Yüce et al., 2013). La interrogante que se buscó responder en esta investigación consiste en identificar los factores motivacionales que llevan a los jóvenes a querer formarse profesionalmente para ser profesor de primaria.

El modelo conceptual con el que se trabajó en este estudio se compone de los nueve factores motivacionales que ya se explicaron. A continuación se discuten algunas inferencias al respecto y se presentan en el orden de importancia otorgado por los aspirantes a la LEPRIM en Baja California (generación 2018-2022).

Los resultados presentados por otros investigadores coinciden con los hallazgos de este estudio, donde el factor *Valor intrínseco de la carrera* fue el más importante en la elección profesional de los participantes. Los autores encontraron que el principal motivo por el que los estudiantes ingresaron a los estudios de docencia consiste en el gusto por trabajar con niños, un fuerte interés por la actividad docente y gusto por aprender (Bertomeu et al., 2007; Wong et al., 2014; Low et al., 2017).

El segundo factor fue *Contribución social*, lo que coincide con los resultados de estudios internacionales (Bertomeu et al., 2007; Wong et al., 2014; Low et al., 2017) donde los participantes expresaron que su mayor motivación para ser profesor es ayudar a las generaciones jóvenes y mejorar la sociedad. El factor de *Habilidad y personalidad docente* también fue importante para los participantes y se ubicó en tercer lugar. Low et al. (2017) identificaron que esta importancia se debe a la relación entre las características personales con las características intrínsecas de la profesión. Cuando los jóvenes reconocen esta relación, consideran que tienen posibilidad de ser exitosos en la docencia (Watt y Richardson, 2007; Watt et al., 2012)

En cuarto lugar se presentó el factor *Experiencias previas de enseñanza*. Low y colaboradores (2017) realzaron la relación entre este factor y la contribución social, pues afirmaron que es en estas oportunidades que los jóvenes tuvieron de enseñar, antes de formarse como docentes, cuando pudieron presenciar el impacto de la labor de los profesores en sus estudiantes. En el quinto lugar se ubicó el puntaje otorgado al factor *Estatus social*.

En el sexto lugar se encontró el factor *Salario y seguridad laboral*, lo que coincidió exactamente con el resultado de Wong y colaboradores (2014), donde el sexto factor motivacional elegido por sus participantes fue un alto salario y seguridad laboral. Por el contrario, en Singapur, Low y colaboradores (2017) sostuvieron que estos elementos no fueron mencionados por sus participantes como factores que los llevaran a la docencia.

El factor *Experiencias previas de aprendizaje* se ubicó en el séptimo lugar, donde se ubicaron las vivencias de los participantes como alumnos durante su educación básica y media superior. Low y colaboradores (2017) encontraron en su estudio en Singapur que los jóvenes no consideraban haber sido inspirados directamente por sus profesores; pero aportaron que el impacto de los docentes presentes en la vida académica de los jóvenes consistió en dar ejemplos del

comportamiento de un buen y mal docente, lo que les ayudó a entender lo que significaba ser profesor. Por lo tanto, influyeron en el tipo de profesor que quieren llegar a ser, más que en su decisión de serlo.

El factor *Vacaciones y horario* fue de los menores puntajes en la escala, en el octavo lugar, y tampoco fue mencionado como una motivación para ingresar en la docencia en otros estudios revisados (Struyven et al., 2013; Low et al., 2017).

De manera semejante a los estudios de Watt y colaboradores (2012) y de Bilim (2014), el factor de *Influencias de otros* fue el único cuyo puntaje resultó justo en la media de la escala utilizada para valorar los factores motivacionales. Este resultado también coincidió con los hallazgos alcanzados en otras investigaciones internacionales. Bertomeu y colaboradores (2007) encontraron que la motivación menos valorada por sus participantes consistió en la imposición o tradición familiar, así como la influencia de amigos que estudian también para ser docentes. Finalmente, Struyven y colaboradores (2013) también encontraron que la influencia de amigos es un factor poco valorado por quienes deciden formarse como profesores de primaria.

8.4.3 Características contextuales de los aspirantes asociadas a sus motivaciones al elegir la LEPRIM como carrera profesional: el caso de la generación 2018-2022 en Baja California

Los factores motivacionales se agruparon en los tres tipos de motivación (Pérez-López, 1991) y se discute a continuación la asociación encontrada entre las variables contextuales con cada uno de ellos (Ver Figura 7.5), en el orden de importancia en el que se presentaron en la elección profesional de los participantes: trascendente, intrínseca y extrínseca. Los resultados se consideran positivos, pues los estudiantes de docencia cuyas motivaciones más altas corresponden a la motivación intrínseca y trascendente muestran mayor compromiso con su decisión profesional

(Moses et al., 2017). Este orden coincide con estudios similares realizados a nivel nacional e internacional (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012; Sali, 2013; Yáñez, Medina y Gerardo, 2015; Pariahuache, 2015; Low et al., 2017; Yáñez et al., 2017).

Tanto en la motivación trascendente como en la intrínseca se encontró asociación con elementos contextuales. A pesar de que ambos tipos de motivación evocan motivos de carácter interno y de ayuda a otros, en este estudio se encontró asociación con características recuperadas en la primera parte del CFAMDOC que permiten perfilar el tipo de aspirante en función de su tipo de motivación. Es importante resaltar que en esta investigación no se buscó explicar la elección profesional de los aspirantes a través de los elementos contextuales, sino describir sus características, los factores motivacionales que los llevaron a elegir la docencia y la posible asociación entre ambos.

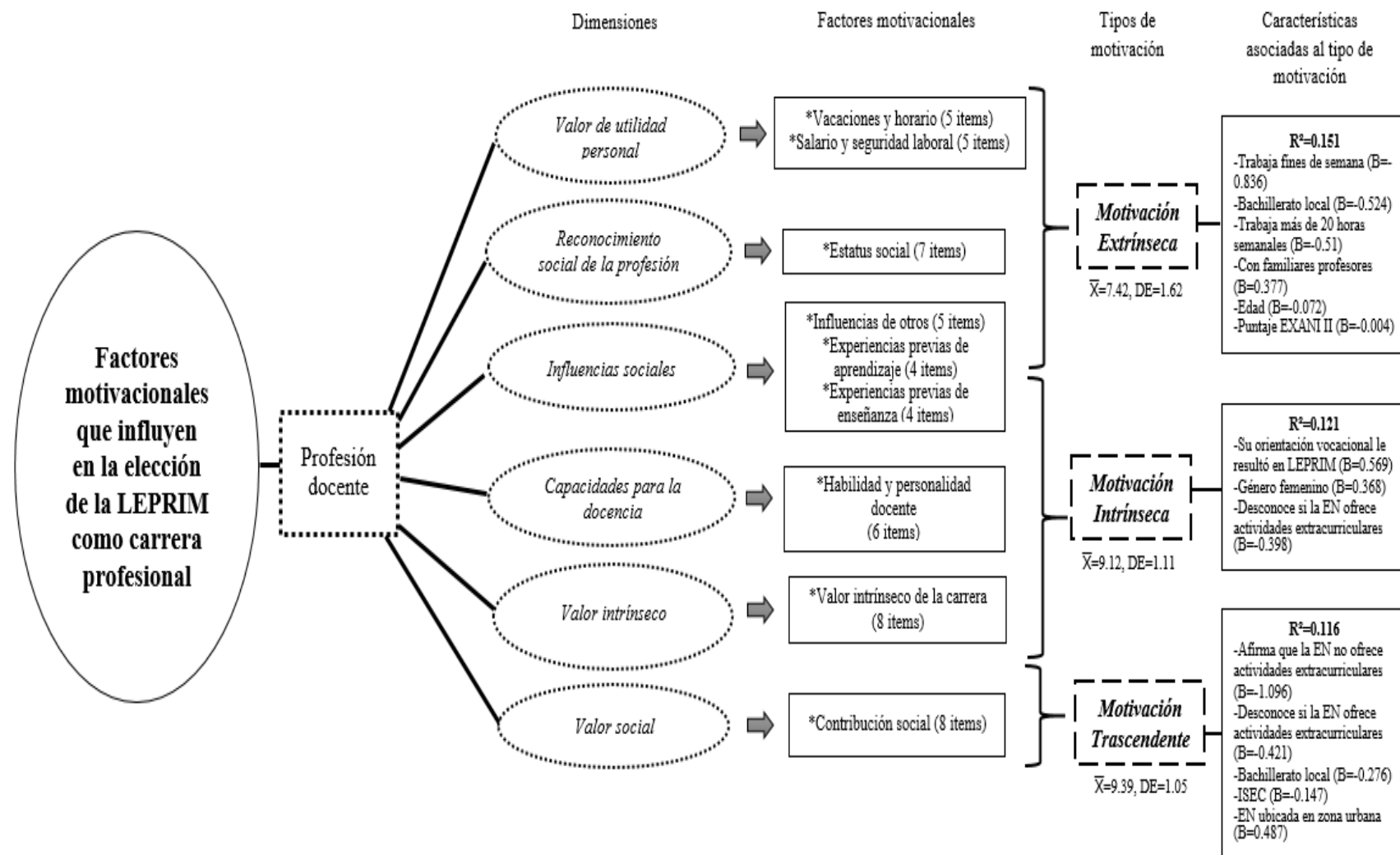


Figura 8.5. Modelo conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional y las características contextuales asociadas al tipo de motivación.

8.4.3.1 Características contextuales asociadas a la motivación trascendente.

La motivación trascendente obtuvo el promedio más alto en la escala del CFAMDOC, al igual que en otras investigaciones que encontraron que la mayoría de los estudiantes de docencia estaban interesados en ayudar a las generaciones jóvenes (Watt y Richardson, 2012; Tustiawati, 2017). En este estudio se mostró la relación de la motivación trascendente con algunas de las variables contextuales que fueron enunciadas en la sección de resultados, y a continuación se discuten inferencias al respecto.

Las dos variables con mayor peso en el modelo de regresión lineal múltiple de la motivación trascendente se relacionan a la oferta de actividades extracurriculares en la EN a la que aspiraban ingresar los participantes. En la primera, los aspirantes afirmaron que la institución no contaba con la oferta y, en la segunda variable desconocían esta información; en ambos casos la asociación fue negativa, es decir, al presentarse estas características, la motivación trascendente disminuyó. Silva (2015) argumentó que el desconocimiento de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior puede ser un elemento que los lleve a la deserción.

Se encontró relación entre este tipo de motivación y la zona en la que se ubica la EN. Los aspirantes a las EN ubicadas en la zona urbana obtuvieron en promedio una motivación trascendente mayor. Se infiere que este resultado se debe a que en la zona urbana de Baja California existe una mayor cantidad de opciones para ingresar a la educación superior, de manera que quienes aspiran a la EN decidieron sobre esas opciones debido a la motivación trascendente. Tustiawati (2012) afirmó que el elegir la docencia en un contexto con características económicas favorables, donde existen opciones distintas a escoger, resalta el deseo de realizar una contribución social.

El ISEC también mostró una asociación negativa con la motivación trascendente. De tal forma, aquellos aspirantes que se encontraban en condiciones socioeconómicas menos favorables mostraron un puntaje mayor en la motivación trascendente. Ante esto, es posible inferir que los factores motivacionales de este tipo son más poderosos que las posibles dificultades económicas que puedan tener los participantes en sus familias.

Aquellos aspirantes que no estudiaron el bachillerato en la misma localidad donde se ubica la EN y son considerados foráneos también presentaron una motivación trascendente mayor. Es posible suponer que se presenta este mayor puntaje debido a las implicaciones que tiene el cambiar de residencia para estudiar la LEPRIM, por lo que se infiere que lo hacen debido a factores motivacionales trascendentes. Esta característica debe ser tomada en cuenta por las autoridades institucionales, de manera que se otorguen los apoyos necesarios para que los estudiantes foráneos lleven a término sus estudios normalistas.

8.4.3.2 Características contextuales asociadas a la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca fue el segundo tipo de motivación con mayor puntaje otorgado por los participantes al elegir la LEPRIM. En la literatura internacional se afirmó que, por lo general, los estudiantes con fuertes motivaciones intrínsecas son los que muestran una mayor satisfacción profesional, por lo tanto, el tipo de motivación de ingreso es un factor predictivo robusto (Ozturk, 2012; Li et al., 2013). En el contexto nacional se reportó que son los aspectos personales los que resultaron más influyentes, pues los estudiantes basaron su elección en gustos e intereses intrínsecos (Yáñez, Gamboa y Mendoza, 2015; Rodríguez et al., 2017).

Tienen una motivación intrínseca mayor quienes tuvieron a la LEPRIM como resultado de su orientación vocacional, tal vez por sentirse más seguros de su elección profesional al tener esos

resultados como respaldo. Este resultado pone en relieve el papel de la orientación vocacional de los aspirantes a la educación superior (Cano, 2017).

La variable género se asoció con la motivación intrínseca, lo que coincide con otros estudios internacionales donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos en la motivación intrínseca, por ejemplo porque preferían trabajar con niños (Bruinsma y Jansen, 2010; Struyven et al., 2013; Li et al., 2013; Yüce et al., 2013; Balyer y Özcan, 2014; Bozpolat, 2016).

Es importante señalar que 79% de los participantes son mujeres, lo que corresponde a la tendencia internacional encontrada que caracteriza a la docencia como una profesión femenina (Gratacós, 2014). En este sentido, es necesario encontrar medidas que permitan incrementar la motivación intrínseca en los aspirantes de género masculino y evitar así postergar la tendencia femenina en la profesión docente.

La OCDE reportó que atraer a los hombres a la carrera docente se considera particularmente difícil, ya que el salario es aproximadamente 20% menor al trabajar como profesor, en comparación a los trabajos de tiempo completo de otros hombres con formación profesional (OCDE, 2018). En cuanto a los hombres que eligen la docencia, Mungarro y Zayas (2009) afirmaron que lo hacen por la idea de que les permitía ejercer poder sobre los demás; mientras que Yüce y otros (2013) mencionaron que para los hombres fueron dominantes los motivos extrínsecos. No se encontraron resultados similares en este estudio.

Finalmente, en la motivación intrínseca también se encontró una asociación negativa con el desconocimiento de los participantes acerca de la oferta de actividades extracurriculares en las EN, por lo que se reitera la importancia de la difusión permanente de las EN como medio para involucrar a los futuros estudiantes en la vida institucional (Silva, 2015).

8.4.3.3 Características contextuales asociadas a la motivación extrínseca.

La motivación extrínseca fue la menos valorada por los participantes, contrario a otros estudios mexicanos realizados en contextos normalistas donde más de 50% de los participantes manifestaron una motivación extrínseca hacia la carrera (Badillo et al., 2018; Romero et al., 2018).

En consonancia, Moses y colaboradores (2017) encontraron que la mayor motivación de los participantes del estudio que llevaron a cabo en Tanzania fue la extrínseca. Argumentaron que al ser un país en desarrollo, las opciones profesionales son reducidas para los jóvenes, por lo que consideraron que el nivel cultural y socioeconómico influyó en el aumento de este tipo de motivación. Estos resultados también se encontraron en Turquía, Jamaica e Indonesia (Sali, 2013; Yüce et al., 2013; Tustiawati, 2017).

Por el contrario, en estudios realizados en países desarrollados, como Australia, Finlandia y Alemania, donde la profesión docente es una de muchas opciones laborales que están al alcance de los jóvenes, la motivación más frecuente es la intrínseca y la trascendente (Tustiawati, 2017). De ahí que se considera que el estar en un contexto con mejores características económicas permite que los otros tipos de motivación puedan resaltar en el futuro profesor.

A pesar de que México no comparte todas las características con los países desarrollados, en este estudio se encontró coincidencia al ser la motivación extrínseca la que se presentó con menor promedio entre las motivaciones que llevaron a los participantes a elegir la LEPRIM. Este resultado se considera favorable, pues es probable que si el alumno elige la carrera sólo por motivaciones externas, el fracaso se presentará, traducido en reprobación y deserción escolar (Cano, 2007).

Una asociación que se consideró importante destacar es que los participantes que tienen familiares en el magisterio expresaron niveles mayores de motivación extrínseca, tal vez porque están mejor informados de las condiciones laborales, debido a la cercanía que tienen con la profesión docente. Mientras que los aspirantes que no tienen profesores en su familia reportaron mayores puntajes en los factores correspondientes a la motivación intrínseca y trascendente. Esta situación no fue encontrada en los estudios previos consultados.

En relación con el puntaje en el EXANI II, al igual que en el estudio de König y Rothland (2012), se encontró que la motivación extrínseca se asoció de forma negativa con el puntaje del examen de conocimientos. Por lo tanto, quienes tuvieron un promedio de motivación extrínseca mayor, tuvieron un puntaje menor en el examen. Es importante analizar estos resultados, pues fue el único tipo de motivación que mostró asociación con el puntaje del examen de ingreso. Esta situación permite inferir que el EXANI II, al estar diseñado para evaluar competencias académicas, no brinda información acerca de los factores motivacionales presentes en el ingreso a la LEPRIM.

Capítulo 9 Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación. En primer término se incluyen las conclusiones particulares de cada uno de los tres estudios que conformaron el proyecto y que permitieron identificar las motivaciones para elegir la LEPRIM como carrera profesional en Baja California. En la segunda parte del capítulo se integran las principales aportaciones de la investigación, algunas propuestas para futuras líneas de investigación y recomendaciones para las autoridades educativas.

9.1 Alcance de objetivos

La investigación se basó en un diseño combinado donde se integraron tres estudios independientes y subsecuentes que permitieron el logro del objetivo general del proyecto: identificar las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en las EN públicas en Baja California. En los estudios se buscó cumplir los seis objetivos específicos de esta investigación, con la participación de tres generaciones de la LEPRIM en el estado: estudiantes de primer semestre de la generación 2016-2020 y de la generación 2017-2021, y aspirantes de la generación 2018-2022.

El primer objetivo específico de esta investigación consistió en explorar las características y los factores motivacionales presentes en la elección profesional. Este objetivo se cumplió y sus resultados se presentaron en el Estudio 1, de corte cualitativo, donde se exploraron dichos aspectos de una muestra de estudiantes de la LEPRIM (generación 2016-2020) para contrastar la información localizada en la revisión de la literatura nacional e internacional. Esto permitió identificar las dimensiones y factores que conforman el constructo de la motivación para ser profesor en el contexto normalista de Baja California al analizarlo con base en los referentes de la

literatura internacional. Este proceso permitió la integración de la primera versión del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional.

Este primer avance fue un insumo primordial en la investigación, pues fue posible reconocer cuáles de las dimensiones utilizadas en otros estudios coincidían con las motivaciones expresadas por los estudiantes normalistas. Es necesario recordar que la formación de profesores en México tienen características particulares, que fueron enfatizadas a raíz de los resultados del Estudio 1. Además, aportó información particular que permitió caracterizar a la población objeto de estudio y conocer las formas de ingreso a las EN en Baja California, así como sus principales peculiaridades.

El segundo objetivo específico consistió en elaborar un cuestionario para identificar las características socioeconómicas, familiares y académicas, así como elementos contextuales relacionados con la elección de la LEPRIM. Este objetivo se cumplió en el Estudio 2, con un enfoque metodológico mixto, que consistió en el proceso de elaboración del cuestionario para la identificación de los elementos enlistados en la elección profesional de la LEPRIM.

El tercer objetivo específico buscó diseñar, desarrollar y aportar evidencias de validez de una escala de factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM. Al igual que el segundo objetivo, éste se cumplió en el Estudio 2, en el cual se explicó a detalle el proceso de diseño y desarrollo del CFAMDOC. Se contó con la participación de expertos para la obtención de evidencias de validez de contenido y de estudiantes de primer semestre de la LEPRIM (generación 2017-2021), quienes respondieron la versión piloto del CFAMDOC para la recuperación de evidencias de validez de constructo. El resultado principal de este estudio fue la versión final del CFAMDOC y del Modelo Conceptual de los Factores

Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional, que fueron ajustados a partir de la información resultante de los análisis estadísticos y cualitativos.

Los últimos tres objetivos específicos de esta investigación fueron atendidos con la aplicación del CFAMDOC: caracterizar a los aspirantes, determinar el orden de prioridad en que se presentaron los factores motivacionales y comparar los factores motivacionales con las características de los aspirantes a la LEPRIM. Esta información se presentó en el Estudio 3, de tipo cuantitativo, donde se analizaron los resultados de la aplicación del CFAMDOC a los aspirantes a la LEPRIM (generación 2018-2022).

En síntesis, se considera que tanto el objetivo general como los seis objetivos específicos de esta investigación fueron cumplidos y las respuestas a las preguntas de investigación correspondientes se ubicaron en los apartados de resultados en cada uno de los tres estudios expuestos.

9.2 Los aspirantes a la LEPRIM en Baja California

Debido a que el objetivo general de la investigación consistió en la identificación de las características y los factores motivacionales de los aspirantes a la LEPRIM, se consideró pertinente sintetizar lo encontrado en este apartado. Cabe recordar que la descripción detallada de estos resultados se ubicó en el Estudio 3.

Las características de los participantes se consideraron homogéneas en lo general: son mujeres, con 19.8 años de edad, destacó que 29% de los participantes son mayores de 19 años, por lo tanto superaban la edad regular para ingresar a la educación superior. No tenían un trabajo remunerado y presentaron un ISEC desfavorable. La escolaridad promedio de los padres de familia fue la secundaria y sólo 12% de los participantes reportó tener padres con estudios de licenciatura;

aunado a lo anterior, 65% de ellos reportaron tener familiares profesores, principalmente tíos o primos.

De los nueve factores motivacionales que componen el modelo conceptual, el *Valor intrínseco de la carrera* fue el que obtuvo el promedio más alto. Sin embargo, al conjuntar los factores por el tipo de motivación, el promedio mayor recayó en la motivación trascendente. Tanto la motivación intrínseca como la trascendente son los tipos de motivación que se consideran más afines a la profesión docente.

Cada tipo de motivación presentó asociación con distintas variables contextuales. La motivación trascendente se relacionó con la zona geográfica en la que se ubica la EN y los aspirantes a ingresar en instituciones de la zona urbana obtuvieron un puntaje mayor, así como aquellos con un ISEC menor y quienes provienen de bachilleratos foráneos.

La motivación intrínseca se asoció con el género. Las mujeres mostraron puntajes mayores en este tipo de motivación, al igual que aquellos aspirantes que tuvieron orientación vocacional cuyo resultado fue la LEPRIM. Finalmente, la motivación extrínseca tuvo resultados más altos en los participantes que reportaron tener familiares en el magisterio y en quienes tuvieron puntajes menores en el EXANI II. En síntesis, estos elementos describen a los aspirantes a la LEPRIM en Baja California generación 2018-2022.

9.3 La problemática de la reducción de aspirantes a la carrera docente

La disminución de la cantidad de aspirantes a la EN en Baja California fue la situación problemática que impulsó el interés original de este trabajo, en la cual se identificó el impacto de la política educativa en el interés de ser profesor. Es decir, el trabajo docente y las características de la enseñanza como profesión se ven acotadas por los elementos contextuales y políticos

establecidos por el sistema educativo (Medrano et al., 2017), que debe reconocerse como parte de un espacio social, económico y político mayor (Tang et al., 2018). De manera específica se encontró que los cambios en las políticas de ingreso a las EN y al servicio docente en escuelas primarias públicas repercutieron en el interés de ingresar a la EN.

La disminución en la cantidad de profesores es un problema que se reportó en el contexto internacional de forma reciente y potenció la investigación relacionada con las motivaciones para ser profesor (Struyven et al., 2013; Yüce et al., 2013; Wong, Tang y Cheng, 2014; Tustiawati, 2017). Yüce y colaboradores (2013) enlistaron algunas de las razones para la disminución de los maestros a nivel mundial, que coinciden con las encontradas en el contexto mexicano y que fueron enunciadas en el primer capítulo.

Mientras que en otros países, como Turquía y China, la problemática es la sobrepoblación de profesores. En estos casos la investigación sobre las motivaciones de ingreso a la docencia también fue útil para brindar información y mejorar distintos procesos, por ejemplo, la selección de los mejores candidatos a profesor (Yüce et al., 2013; Wong et al., 2014). En ese sentido, se propuso en otros contextos la integración de entrevistas que aborden el tema de las motivaciones en el proceso de admisión para ingresar a la formación inicial docente (Bilim, 2014).

Si bien los resultados de la presente investigación no permiten solucionar la problemática de disminución de aspirantes a la EN en Baja California, objetivo nunca previsto, una vez identificadas las motivaciones presentes en la elección de la LEPRIM a través de la aplicación del CFAMDOC, es posible afirmar que permiten contar con una visión amplia de quiénes son los aspirantes y así diseñar estrategias enfocadas a las motivaciones que los atraen a la formación docente.

Por ejemplo, formular dispositivos que puedan utilizarse para incrementar la atracción de jóvenes a la carrera docente, al impulsar que sean jóvenes con altas capacidades (Panisoara et al., 2010; Wong et al., 2014; Moses et al., 2017), tanto cognitivas como actitudinales, quienes sean atraídos a las EN. De tal forma que sea posible diseñar e implementar un programa formal de difusión de la oferta educativa de las EN enfocado en aquellos aspirantes con alta motivación intrínseca y trascendente. Estas ideas se desarrollan al final de este capítulo como recomendaciones.

9.4 Los factores motivacionales para el ingreso a la formación inicial docente

El proceso de investigación permitió reconocer algunas aportaciones conceptuales generadas a partir de la revisión de la literatura internacional y nacional acerca de la formación inicial de los docentes en lo general, y las motivaciones para ser profesor en lo particular, que se sintetizan a continuación.

Como se mostró en esta investigación, las motivaciones se encuentran combinadas (Thomson et al., 2012; Pariahuache, 2015; Yuan y Jun, 2017). En algunas ocasiones no tienen una relación relevante con las características demográficas (Thomson et al., 2012); sin embargo, en países en desarrollo como Turquía, Ozturk (2012) encontró una fuerte influencia del contexto sociocultural en la forma en que los participantes desarrollan su motivación al elegir la docencia. Las influencias motivacionales tienen un impacto mayor durante el bachillerato, así como su ausencia puede generar apatía en el estudiante hacia la reflexión de las implicaciones que tiene el escoger una carrera profesional (Cano, 2007).

De forma específica, la elección de carrera en la EN es un asunto poco estudiado, lo que se atribuye a la forma tradicional de ligar la docencia con una noción de vocación predeterminada y permanente (Mungarro y Zayas, 2009). Sin embargo, ante el escenario actual, donde la figura del

profesor como profesional presenta cambios importantes relacionados con su permanencia, tanto en el contexto nacional como internacional, es relevante indagar en las motivaciones que llevan a las personas a elegir formarse como docentes de educación básica.

Además de la diversidad en los motivos de elección, Alarcón y colaboradores (2017) aportaron información sobre su vigencia, pues encontraron que los motivos de elección se confirmaban durante el curso de los estudios universitarios, donde los jóvenes decidían permanecer o desertar. En este sentido, es favorable que los aspirantes a la docencia tengan muchas razones para ingresar a la carrera, pues si estuvieran motivados por un solo factor y esa expectativa no se alcanzara, entonces su elección pudiera ser una decepción (Dundar, 2014).

Los motivos por los que se elige la carrera docente no son estáticos, tienden a mutar o desaparecer, al verse influenciados por la situación social de la época (García-Garduño y Organista, 2006), o al enfrentarse a una práctica docente que no siempre cumple con las expectativas iniciales de los estudiantes (Avendaño y González, 2012). De cualquier forma, es necesario conocer las motivaciones que llevaron a las personas a decidir ser maestros, con la intención de fortalecerlas y encauzarlas, tanto durante su formación inicial como en los primeros años de inserción laboral (Gratacós, 2014).

Con base en la experiencia de esta investigación, se afirma que no es posible identificar un patrón de comportamiento específico para la elección profesional, pero se considera que el enfoque teórico interactivo o híbrido (Martínez, 1998; Wright, 2005) es el que explica de mejor manera la elección de la LEPRIM como carrera profesional, al combinar tanto aspectos individuales como ambientales en dicha decisión.

9.5 Aportaciones metodológicas de la investigación: CFAMDOC

A pesar de las aportaciones a nivel mundial sobre el tema de las motivaciones para ser profesor, aún no se cuenta con una medición única del constructo que permita la realización de estudios comparados entre poblaciones distintas y predicciones al respecto (Watt et al., 2012). Lo anterior es la aspiración del grupo de investigación que desarrolló la Escala FIT-Choice (Watt y Richardson, 2008).

En la presente investigación no se buscó generalizar esa escala, sino proponer una propia que atendiera las características específicas de la formación docente en México. En consecuencia, se considera que la principal aportación de la investigación es la construcción del CFAMDOC, al ser un instrumento contextualizado a la realidad de las EN mexicanas que permite la identificación de las características socioeconómicas, académicas y familiares de los aspirantes, así como sus factores motivacionales.

La construcción del CFAMDOC se llevó a cabo a través de un proceso metodológico exhaustivo que combinó técnicas de recolección de datos y análisis tanto cuantitativas como cualitativas que se presentaron en los dos primeros estudios de la investigación. Este proceso permitió tener un panorama amplio para la definición del constructo. El cuestionario y el modelo conceptual del cual surgió se desarrollaron en dos versiones. La primera de ellas pasó por tres etapas para la obtención de evidencias de validez, incluida la aplicación piloto. Este ejercicio metodológico permitió afinar el contenido de dicha versión para llegar a la versión final la cual fue aplicada a la población de aspirantes a LEPRIM.

El uso de un instrumento de recolección de datos como el CFAMDOC es importante para sostener la confiabilidad de los resultados de la investigación. Por ejemplo, en la formación de los docentes mexicanos, Ríos y colaboradores (2018) afirmaron que muy pocos alumnos normalistas

poseen la identidad requerida para transitar la formación inicial y convertirse en docentes. Sin embargo, esta afirmación se considera incorrecta pues no se expuso la existencia de un instrumento que permita hacer dicha valoración con precisión. Si bien la propuesta que se presenta en esta investigación no busca valorar la identidad docente, se considera que sí brinda información acerca de los factores motivacionales y en el caso de la población analizada, la motivación con el puntaje más alto es de tipo trascendente, que a partir de su descripción es la que se relaciona en mayor medida con las características de la docencia.

El CFAMDOC es un instrumento que permite recolectar información de tipo personal y ambiental, bajo el enfoque teórico interactivo de la elección profesional (Martínez, 1998), específicamente en el contexto normalista. Este instrumento tuvo resultados aceptables en los índices de ajuste, por lo que se considera que es posible utilizarlo en otras poblaciones del contexto normalista mexicano, tanto en otros estados del país como en otros programas educativos. Sin embargo, es necesaria su aplicación en una cantidad mayor de participantes para llevar a cabo otras pruebas estadísticas que permitan contar con una medida predictiva más robusta.

9.6 Nuevas líneas de investigación

En las últimas tres décadas el tema de la elección de la docencia ha sido abordado en la investigación educativa internacional (Yüce et al., 2013). En esta investigación se identificaron resultados de estudios internacionales donde se afirma que la formación pedagógica de los futuros docentes debe iniciar con la identificación del gusto por la profesión, lo que les permita valorar la docencia de manera positiva, comprometerse con ella y ser exitosos en su futuro profesional (Struyven et al., 2013; Kabakli, 2016).

En el caso de las EN mexicanas, como se especificó con anterioridad, han sido muy pocos los estudios realizados acerca de los aspirantes y su proceso de elección, por lo que no hay

evidencias suficientes para determinar el perfil de los alumnos (Rodríguez et al., 2017), o bien, de los aspirantes.

La revisión de la literatura permitió contrastar creencias populares respecto a la vocación docente en México. Por ejemplo, un grupo de investigadores del norte del país encontraron recientemente “que la ocupación de los padres no fue una variable que mostró diferencias significativas” (Yañez et al., 2014, p. 123), lo que contradice la creencia popular consistente en que el gusto por ser profesor típicamente se hereda formando familias en el magisterio. En cambio, Yañez y colaboradores (2017) encontraron que las experiencias con docentes tienen una gran influencia en la decisión de ser profesor. Estos resultados coincidieron con los hallazgos del Estudio 3. En este contexto, se propone continuar con la realización de estudios enfocados a indagar en las motivaciones para ser profesor en las diversas regiones del país, con la posibilidad de llevar a cabo estudios comparativos que permitan establecer propuestas a nivel nacional.

Lauermann (2017) afirmó que en la línea de investigación sobre el tema de las motivaciones para ser profesor se han logrado aportaciones que permiten reconocer la importancia del tema y sus implicaciones en diversos ámbitos relacionados con la vida docente. Por ejemplo, su estabilidad emocional y psicológica.

De acuerdo con Balyer y Özcan (2014), sin importar las razones por las que eligieron la profesión, éstas siempre tuvieron un efecto significativo en el desempeño profesional y en la vida de los profesores, por lo que deben ser identificadas con oportunidad a través de proyectos de investigación formales que lo permitan. En este contexto, si bien se tienen grandes avances, después de la experiencia vivida es posible sugerir algunas nuevas vertientes sobre el tema que se enuncian a continuación.

Esta investigación se realizó bajo un método combinado secuencial de tres fases: cualitativa, cuantitativa y cuantitativa. Se considera oportuno continuar con una cuarta fase, de tipo cualitativo, que permita un acercamiento más cercano con algunos de los participantes para aplicar una entrevista donde argumenten los resultados obtenidos en el CFAMDOC. Este modelo metodológico fue utilizado en otros estudios (Wong et al., 2014).

Se considera pertinente estudiar los casos de los jóvenes que no eligen la docencia como carrera profesional. De manera específica, se propone identificar a los participantes del Estudio 3 que fueron aceptados en la EN, pero decidieron no inscribirse, para revisar a detalle los resultados que obtuvieron en el CFAMDOC y ubicar la presencia de similitudes entre los casos.

Asimismo, se propone avanzar en el estudio de forma longitudinal e identificar los participantes que concluyeron exitosamente el primer año de su formación inicial docente e ingresaron al tercer semestre. De ellos, sería preciso seleccionar dos casos de cada EN participante para continuar con la investigación bajo un método cualitativo, al realizar entrevistas a profundidad. La base para la elaboración de la guía de la entrevista serían las respuestas que brindaron al CFAMDOC en su etapa de aspirantes. Se puede repetir el ejercicio cuando concluyan sus estudios normalistas y al finalizar su primer año como docentes en servicio. Lo anterior, permitirá indagar en los cambios de las motivaciones durante la vida académica de los participantes (Yuan y Jun, 2017), desde su etapa de aspirantes, estudiantes, practicantes y docentes en servicio.

Con los cambios en la política educativa mexicana es probable que aumente la cantidad de aspirantes a la LEPRIM, por lo que se considera pertinente la aplicación del CFAMDOC para recuperar la información correspondiente a los aspirantes de las siguientes generaciones para realizar un estudio comparativo entre sus datos y los del Estudio 3 de esta investigación. Lo anterior permitirá verificar la distribución de los puntajes entre los tipos de motivación y

corroborar si la motivación trascendente continúa en primer lugar, a pesar de los cambios institucionales.

9.7 Recomendaciones a las autoridades educativas federales y estatales de las EN

En México la carrera docente no es una profesión libre, al estar vinculada a la inserción laboral en el servicio público. Los profesores son “trabajadores asalariados, entendiendo por ello que se trata de profesionales del sistema educativo bajo el patronazgo del Estado” (Cabello, 2012, p. 19). Por lo tanto, la formación docente está bajo el cuidado de las autoridades educativas federales, de igual forma que la educación básica obligatoria.

En este contexto, la DGESPE es la instancia federal responsable de emitir los lineamientos correspondientes al funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes en México. A su vez, en cada entidad federativa se cuenta con una dependencia que vigila el cumplimiento de dichos lineamientos a nivel estatal. En Baja California esta dependencia es la DESPE.

En el caso específico de los lineamientos para el ingreso de los aspirantes a la EN, la autoridad federal es responsable de establecer las Normas de Control Escolar y las autoridades estatales de emitir una convocatoria única para regular el proceso de ingreso en cada entidad, acorde a las normas nacionales. A continuación se enuncian algunas recomendaciones para ambas instancias gubernamentales surgidas a partir de la experiencia obtenida en esta investigación.

Incluir en la investigación de trayectoria escolar la etapa de aspirante. La atención de la investigación enfocada hacia los estudiantes de educación superior tiende a concentrarse en el momento en que los estudiantes ingresan a la universidad (Silva, 2015). Sin embargo, a raíz de la experiencia de esta investigación, se considera necesario analizar el proceso que viven los estudiantes en la etapa previa a su ingreso, es decir, cuando son aspirantes. A nivel internacional

se sugiere que la investigación al respecto tome en cuenta las opiniones de los estudiantes desde la secundaria, etapa en la que se considera que inicia dicho proceso de elección (Gibbons y Borders, 2010). Lo anterior debido a que la información generada de tal investigación debe considerarse como un insumo importante para la toma de decisiones.

Fortalecer los procesos de orientación vocacional. En los resultados de la investigación orientada hacia los aspirantes se sugiere profundizar en sus procesos de orientación vocacional (Cano, 2007; Fuentes, 2010). Ante la responsabilidad de elegir la carrera a la que el joven dedicará su vida es necesario que cuente con un nivel fuerte de racionalidad, que le permita evaluar las opciones y tomar la decisión que le ofrezca la máxima recompensa a la inversión en sus estudios (Caloca y Briseño, 2016). Sin embargo, es frecuente que los aspirantes no presenten dicho nivel de racionalidad y que no hayan contado con el apoyo profesional necesario, es decir, que no tuvieran un proceso formal de orientación vocacional.

Se entiende que los programas de orientación vocacional no son responsabilidad de la DGESE o de las autoridades estatales como la DESPE, pero se sugiere establecer vínculos con la educación media superior para fortalecer los programas de orientación vocacional. En especial con los bachilleratos generales, pues la mayor parte de los aspirantes a la EN son egresados de este tipo de instituciones.

Lo anterior para prevenir las situaciones que pueden suceder cuando los estudiantes ingresan a su carrera profesional sin pasar por un proceso maduro de toma de decisiones. En esta circunstancia lo que resulta es insatisfacción con la elección profesional, pues contaban con poca información sobre sí mismos y el campo de trabajo, así como con débiles habilidades para tomar decisiones (Norzagaray et al., 2011; Carrasco et al., 2014).

Establecer un sistema estandarizado para la identificación de las características de los aspirantes. A pesar de que es común que las EN recuperen datos sobre los aspirantes, no existe un sistema estandarizado que permita identificar las características de los aspirantes y que incluyan también aspectos motivacionales, cognitivos y sociales, los cuales impactan su elección profesional (Carrasco et al., 2014; Cárdenas, 2015). Se considera que el CFAMDOC puede cubrir esta necesidad y utilizarse en el desarrollo de un perfil de ingreso para las EN más certero.

Fundamentar los programas de difusión y de reclutamiento de aspirantes a la EN en los resultados de la investigación sobre sus factores motivacionales. Como se mencionó, la elección de la docencia no se da por un motivo único y en esta investigación se encontró que las motivaciones se encuentran combinadas, lo que coincide con los resultados reportados por la literatura internacional (Struyven et al., 2013; Wong et al., 2014).

En los estudios previos revisados se afirmó que los resultados obtenidos brindan insumos importantes para la política educativa, específicamente para el desarrollo de programas de formación inicial docente, reclutamiento de aspirantes y retención de profesores en servicio (Bruinsma y Jansen, 2010; Watt et al., 2012; Sali, 2013; Moses et al., 2017; Lauermann, 2017). Por lo tanto, es conveniente que los lineamientos que establezca la DGESPE para el desarrollo de este tipo de programas se basen en los tipos de motivación identificados en los futuros docentes (Struyven et al., 2013).

En este sentido, se propone que las autoridades estatales sean las responsables del diseño e implementación de programas de difusión de las EN, enfocados en el reclutamiento de aspirantes con características y motivaciones afines a la docencia, alineados a las disposiciones federales. En Baja California se encontró que ante la falta de un programa estatal, cada EN implementa las acciones de difusión que están a su alcance, las cuales no son suficientes en todos los casos. En

consecuencia, se recomienda la implementación de campañas estatales que promuevan la carrera docente para atraer a más candidatos (Bilim, 2014), basadas en el entendimiento de los motivos de ingreso a la docencia para mejorar el reclutamiento, la retención y la formación de los docentes (Thomson et al., 2012).

En el caso de Baja California se identificó que los factores motivacionales que corresponden a la motivación trascendente e intrínseca tuvieron los puntajes más altos en la elección profesional de los aspirantes de la generación 2018-2022. Por lo tanto, se recomienda diseñar el programa de difusión y reclutamiento con base en los elementos de la profesión docente que coinciden con dichos factores motivaciones, tales como: la contribución social al trabajar por la equidad en las comunidades donde se ejerce la profesión, la influencia positiva en el futuro de las nuevas generaciones, el trabajo directo con niños, el aprendizaje permanente durante la carrera y el gusto por las actividades académicas. Es decir, debe ir más allá de la descripción del programa educativo de la LEPRIM y promover las actividades extracurriculares que se ofrecen en la EN, así como enfatizar la trascendencia de la profesión docente por su contribución social.

Es relevante que el programa impulse la difusión permanente de las EN a través de medios de comunicación digitales, pues los participantes en el estudio en su mayoría respondieron tener conocimiento de la institución por la información que difunden principalmente por la red social *Facebook* y la página de Internet institucional. Sin embargo, es conveniente establecer campañas de difusión diferenciadas en función de la zona geográfica donde se localice la EN, pues los participantes provenientes de zonas rurales comentaron tener un mayor acercamiento por medios tradicionales debido al bajo porcentaje que cuenta con servicio de Internet en su domicilio.

De igual manera, se considera necesario incluir en el programa estrategias para promover la atracción de aspirantes varones (Yüce et al., 2013) y de altas capacidades académicas, lo anterior

será posible al resaltar la exigencia de los estudios profesionales en la EN y el importante papel que los docentes tienen en el mejora continua de la sociedad.

Sin embargo, la difusión no tendrá sentido si no se logra consolidar a las EN como IES, pues si se busca que la profesión docente sea atractiva para los buenos egresados de bachillerato, las EN deben ser “escuelas sólidas, con infraestructura adecuada, maestros preparados, ambientes propicios para el aprendizaje, y programas de estudio pertinentes que conduzcan a la profesión docente” (SEP, 2017, p. 141).

Fortalecer los procesos de Formación Inicial. Con el cambio del gobierno federal en México a finales de 2018 se implementaron nuevas políticas educativas que impactarán en la revaloración de la profesión docente. Las autoridades del gobierno mexicano expusieron públicamente que en este sexenio (2018-2024) las instituciones formadoras de docentes ocuparán un lugar prioritario, que se espera se vea reflejado en su mejora (Marín, 2019).

Las nuevas políticas que impactan las formas de ingreso a la carrera docente se concentran en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 2019). A diferencia de la LGSPD (DOF, 2013) que permitía el acceso a los egresados de carreras afines a la educación a los puestos de profesor de primaria, en la ley actual se da prioridad a los egresados de EN, UPN y Centros de Actualización del Magisterio en la asignación de plazas docentes en la educación básica.

En este nuevo contexto cobra especial relevancia fortalecer los procesos de formación inicial de los futuros profesores de educación primaria, pues al eliminar el filtro que representaba el concurso de oposición para el ingreso a la carrera docente, es necesario asegurar la calidad de la educación ofrecida en todas las EN. Asimismo, es altamente probable que se atraiga a un mayor

número de candidatos a ingresar, por lo que se incrementa la necesidad de contar con requisitos de admisión a la EN exigentes que permitan seleccionar a los mejores aspirantes.

Hasta el ciclo escolar 2018-2019 el ingreso de los aspirantes a la EN estuvo regulado por un examen de conocimientos que valora “habilidades verbales, lógica matemática, redacción y matemáticas” (Yañez y González, 2015, p. 134), así como un promedio mínimo de 8 en sus estudios de bachillerato (SEP, 2018). A pesar de estar contemplados en la normativa federal, en el ciclo escolar 2019-2020 en Baja California se eliminó el promedio mínimo de egreso del bachillerato y se admitieron aspirantes con un puntaje en el EXANI II menor a lo establecido.

Se considera que estos requisitos no deben ser ignorados, ya que independientemente del ascenso o descenso en la cantidad de aspirantes, es necesario tener estrictos estándares para valorar las capacidades cognitivas y académicas de quienes pretenden ingresar a la EN. Por el contrario se propone agregar la identificación de sus motivaciones para reconocer si la motivación trascendente prevalece como la más importante en los aspirantes, tal como sucedió con los aspirantes a ingresar al ciclo escolar 2018-2019.

Es importante aclarar que no se propone que la valoración de los factores motivacionales con instrumentos como el CFAMDOC sustituya la aplicación de exámenes de conocimientos en el proceso de selección de aspirantes, como se ha propuesto en otros países (Watt et al., 2012). Lo que se sugiere es valorar la compatibilidad del uso de ambos instrumentos con la intención de contar con un perfil más completo de quienes aspiran ingresar a la EN.

Diversificar los requisitos en la convocatoria estatal para el ingreso a la EN. Dentro de los factores motivacionales identificados en los aspirantes se encontró en cuarto lugar a las Experiencias previas de enseñanza, por lo que se reconoce la relevancia de este tipo de experiencias

en su elección profesional al permitirles corroborar su vocación docente e incrementar su motivación trascendente (Low et al., 2017).

En este sentido, se recomienda incluir en la convocatoria estatal de ingreso a las EN el fomento de las experiencias de enseñanza en los aspirantes. Una forma de lograrlo consiste en solicitar a los aspirantes realizar visitas de observación o estancias de servicio social en escuelas primarias como requisito de ingreso. Esta experiencia dará la oportunidad a los aspirantes de acercarse a la realidad de la profesión elegida y corroborar su elección profesional.

9.8 Recomendaciones a los directivos de EN

Además de las recomendaciones a las autoridades educativas a continuación se plantean otras más enfocadas a los directivos de las EN, de manera específica se sugieren posibles usos de los resultados del CFAMDOC.

Sistematizar la información de los aspirantes. La información que fue recolectada a través del CFAMDOC permite tener una visión amplia de quiénes son los aspirantes a la LEPRIM y cuáles fueron las motivaciones que acompañaron su elección profesional, por lo que se recomienda su aplicación y sistematización en cada proceso de selección de aspirantes. Así, una vez que concluya el proceso se contará con la información correspondiente a los estudiantes de nuevo ingreso.

Es común que las IES recaben información de sus estudiantes como datos “personales, familiares, socioeconómicos, laborales, antecedentes académicos, hábitos de estudio, uso del tiempo libre” (Silva, 2015, p. 98), sin embargo, en muchos casos la aplicación de los instrumentos pertinentes para recolectar dichos datos no trasciende esta etapa, pues no se llega a la

sistematización de la información recogida y la correspondiente planeación/ejecución de acciones específicas que faciliten el camino escolar de los estudiantes (Silva, 2015).

Diseñar programas de acompañamiento estudiantil basados en las características de los aspirantes. Se sugiere utilizar los resultados del CFAMDOC para el diseño y ejecución de programas que permitan el acompañamiento de los estudiantes durante toda su formación inicial docente. Por una parte la identificación de características contextuales permite enfocar este tipo de programas en las necesidades específicas de los estudiantes, por ejemplo para el otorgamiento de becas que puedan evitar que las bajas condiciones socioeconómicas de las familias provoquen su fracaso escolar, al aminorar su impacto en el rendimiento académico de los normalistas (Yáñez et al., 2014).

Por otra parte, es importante ayudar a los estudiantes a identificar qué fue lo que los llevó a decidir ingresar a la EN, pues al ser capaces de reconocer los factores motivacionales presentes en su elección, también podrán reconocer sus propias necesidades en su proceso de formación inicial docente. Con los resultados del CFAMDOC, las EN contarán con la información para reorganizar sus programas de atención estudiantil donde se muestre a la docencia como una opción positiva, acorde a sus motivaciones y características; de esta manera, poco a poco, se fortalecerá la profesión y el compromiso de los estudiantes con ella (Moses et al., 2017).

En aquellos casos donde los aspirantes manifestaron un bajo porcentaje en la motivación trascendente e intrínseca, se considera que si durante los estudios normalistas se lograr interesar a los estudiantes en la enseñanza, será posible neutralizar la tendencia negativa originada por la motivación de inicio (Wong et al., 2014). Sánchez (2002) afirmó que la formación inicial es un momento excelente para desarrollar la dimensión vocacional, ya que, en caso de que un estudiante

ingrese sin un interés real o que fuera obligado en su decisión, esta situación no debería ser impedimento para que lograra un aprendizaje significativo durante sus estudios.

Por el contrario, en los casos con altos puntajes en la motivación trascendente e intrínseca, se recomienda que la EN establezca acciones que permitan sostener y aumentar esas motivaciones con las que ingresaron (Panisoara et al., 2010). En consecuencia, es importante que las instituciones normalistas monitoreen de cerca la evolución de la motivación de sus estudiantes, pues pueden sufrir momentos de descenso que coincidan con los espacios de acercamiento a la práctica real (Yuan y Jun, 2017). Es entonces cuando la EN debe intervenir con acciones específicas que permitan elevar la motivación de los estudiantes, específicamente la intrínseca y la trascendente, al aprovechar las condiciones reales en las que se desarrollan las actividades de práctica profesional de los estudiantes normalistas. De esta manera se incrementa la posibilidad de los estudiantes para concluir su formación inicial docente e inicien satisfactoriamente su vida laboral.

Referencias

- Agut, S. y Carrero, V. (mayo, 2007). Contribuciones al estudio de la motivación laboral: enfoques teóricos desde la dimensión de la autoexpresión del ser humano. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317597003>
- Alaminos, A. (2006). La dinámica de la interacción. En A. Alaminos y J. Castejón (Coords.), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. (pp. 69-94). España: Elefante/Universidad de Alicante.
- Alarcón, E., López, R. y Piña, J. (2017). Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1064.pdf>
- Álvarez, M. (2012). Métodos combinados: una aplicación al estudio de la ciudad informal. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(3), 127-147. Recuperado de https://www.academia.edu/1644577/M%C3%89TODOS_COMBINADOS_UNA_APLICACI%C3%93N_AL_ESTUDIO_DE_LA_CIUADAD_INFORMAL
- Ander-Egg, E. (2015). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Ciudad de México: Laripse.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2011). Los archivos históricos de las Escuelas Normales y la historia ignota de la formación de docentes en México. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1761.pdf
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, XXXVIII, 21-33. doi: 10.4067/S0718-07052012000200002
- Badillo, G., León, J., Valles, M., George, J. y Aguilar, L. (2018). Tipos de motivación en los estudiantes de licenciatura del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), Puebla. En T. Brito e I. López (Coords.), *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente* (pp. 25-38). México: Lupus Inquisitor.
- Bacanli, F. (2016). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16, 233-250. doi 10.1007/s10775-015-9304-8
- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. doi:10.5539/ies.v7n5p104
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action a Social Cognitive Theory*. Estados Unidos: Pearson Education.

- Batista, A., Gálvez, M. e Hinojosa, I. (abril-junio, 2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bertomeu, F., Canet, G., Gil, V. y Jarabo, J. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de magisterio*. España: Universitat Jaume.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teacher's motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.258
- Briceño, A., Álvarez, C., Barco, B., Álvarez, K., Delgado, I. y Zúñiga, V. (2016). Entrevistas cognitivas y su utilidad en la adaptación y validación de escalas para niños y adolescentes. *Contacto Científico Clínica Alemana*, 6(2). Recuperado de <http://contactocientifico.alemana.cl/ojs/index.php/cc/article/view/350/329>
- Brown, T.A. y Moore, M.T. (2012). Confirmatory factor analysis. En R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361-379). Estados Unidos: Guildford Press.
- Bozpolat, E. (2016). Identification of the predictor variables of candidate teacher teaching motivations. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 148-162. doi: 10.5430/ijhe.v5n2p148
- Bruinsma, M. y Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. doi: 10.1080/02619760903512927
- Cabello, V. (2012). La profesión docente en las escuelas normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta sociológica*, 58, 11-39. doi: 10.22201/fcpys.24484938e.2012.58.32152
- Caloca, O. y Briseño, N. (enero-junio, 2016). Crítica de la teoría de la elección racional. Esquema administrativo de competencia y cooperación. *Gestión y estrategia*, 49. Recuperado de <http://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/559>
- Cano, M. (noviembre, 2007). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V(13). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>
- Cárdenas, G. (enero-junio, 2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía*, 19(67). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5138/513851505021.pdf>
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, (40), 95-128. doi: 10.4067/S0718-45652014000100004

- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, N. (abril-junio, 2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista142_S1A1ES.pdf
- Cofer, C.N. y Appley, M.H. (2007). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. México: Trillas.
- Cordero, G. (enero-junio, 2014). El normalismo hoy. *Espíritu Científico en Acción*, 10(19). Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/espirituaccion/Archivos/19/parte3.pdf>
- Cordero, G. y García-Poyato, J. (2018). *Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal en Baja California. Reporte breve de la aplicación del instrumento de recolección de datos a los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) del proceso de selección 2018-2019*. IIIDE RT 18-002. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24(46), 1-26. doi: 10.14507/epaa.v24.2242
- Cordero, G. y Luna, E. (2014). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacional de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 75-84. doi: 10.14507/epaa.v24.2242
- 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*. IIIDE RT 17-02. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Estados Unidos: SAGE.
- Cruz, O. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). México: IISUE-UNAM.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2015). *Diagnóstico de las Escuelas Normales*. México: Autor.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Autor.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Autor.
- DOF (2016). *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017*. México: Autor.

- DOF (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México: Autor.
- Downing, S. (2012). Doce pasos para el desarrollo de pruebas eficaces. En S. Downing y T. Haladyna (Coords.), *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala* (pp. 25-60). México: CENEVAL.
- Dundar, S. (otoño, 2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045352>
- Dussán, C. (2015). Reflexión sobre la educación de hoy frente al profesor de vocación y sus estudiantes. (Documento de trabajo No. 13). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: 10.16925/greylit.1117
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Eren, A. (2015). 'Not only satisfied and responsible, but also hopeful': prospective teacher's career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149-166. doi: 10.1080/0305764X.2014.930417
- Fernández-Abascal, E., Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la Psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 3-15). España: McGrawHill.
- Flores, R., Clemente, R. y Andrés, C. (2012). Estudio de las áreas de investigación en Orientación Vocacional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010124_479-488.pdf
- Flores-Crespo, P. y García, C. (octubre-diciembre, 2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A1ES.pdf
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. doi: 10.1080/02607476.2012.643652
- 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* (pp. 153-192). Ciudad de México: COMIE.
- Fuentes, T. (junio, 2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012>
- Gamboa, J. y Marín, R. (2007). Gusto, género y elección de carrera. *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178814934.pdf>

- Gamboa, J. y Marín, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica, como elemento en la elección de una licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gamboa.html>
- Gamboa, M. y Yañez, A. (2017). Factores que influyen a elegir la docencia sin formación inicial. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1483.pdf>
- Gamboa, M., Mendoza, E. y Yañez, A. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de factores que influyen en la elección de la profesión docente. *Memoria del VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación*. Yucatán, México.
- García, A. (2004). Una nueva teoría de motivación: el modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15. Recuperado de <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/152>
- García-Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/148>
- Gibbons, M. y Borders, D. (2010). Prospective first-generation college students: a social-cognitive perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(3), 194-208. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L_Borders_Prospective_2010.pdf
- González, G., López, R. y Ayala, D. (2017). La elección universitaria de estudiantes en transición del bachillerato. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1804.pdf>
- Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0*. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33(número especial). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-avances-y-retos-en-el-conocimiento-sobre-los-estudiantes-mexicanos-de-educacion-superior-en-la-primera-decada-del-siglo-xxi.pdf>
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2007). Detrás del concurso de selección: un análisis de los factores que inciden en el ingreso a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178908900.pdf>
- Guzmán, C. y Serrano, O. (enero-marzo, 2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL(1). Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista157_S1A2ES.pdf

- Han, J. y Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- Heinz, M. (febrero, 2013). Why choose teaching in the Republic of Ireland? Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies*, 5(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/261114479>
- Hennessy, J. y Lynch, R. (2016). "I choose to become a teacher because" Exploring the factors influencing teaching, choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106-125. doi: 10.1080/1359866X.2016.1183188
- Hernández, M. y Landa, T. (2015). Intereses y competencias para iniciar la formación docente desde la mirada de los estudiantes. Licenciatura en Educación Primaria: Generación 2014-2015. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0267.pdf>
- Imbernón, F. (2005). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. Trabajo presentado en el curso La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas, Santander, Argentina. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Autor. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- INEE (2015b). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>
- INEE (2015c). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Autor. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portaWeb/informe2018/04_informe/index.html
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA] (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: Autor. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/cursos2016/pdf/09-sep-IEESA.pdf>
- Instituto Europeo de Posgrado [IEP] (2013). *Nota técnica: La Motivación como clave para desarrollar personas*. España: Autor. Recuperado de https://campusvirtual.iep.edu.es/recursos/recursos_premium/programa-habilidades/pdf/motivacion_liderazgo/contenido1/las_motivaciones_humanas.pdf

- Ireland, G. y Lent, R. (2017). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of vocational behavior*, 106, 37-47. doi: 10.1016/j.jvb.2017.11.004
- Jarvis, J. y Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73(1), 29-35. doi: 10.7227/RIE.73.3
- Jiménez, E., Muñoz, V. y Albarrán, J. (2018). Factores que inciden en la elección de la Licenciatura en Educación Preescolar: un estudio de caso. *Memoria del II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P184.pdf>
- Kabakli, L. (2016). A study on the Prediction of the Teaching Profession Attitudes by Communication Skills and Professional Motivation. *Journal of education training studies*, 4(11), 21- 38. doi: 10.11114/jets.v4i11.1842
- Kass, E. y Miller, E. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98. doi: 10.1016/j.tate.2018.03.015
- Kissau, S., Davin, K. y Wang, C. (2019). Aspiring world language teachers: their influences, perceptions, and commitment to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 78, 174-182. doi: 10.1016/j.tate.2018.11.020
- König, J. y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. doi:10.1080/1359866X.2012.700045
- Kyriacou, C. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2). doi: 10.1080/02607470050127036
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf
- Lauretti, P., Urribarrí, L., Añez, I. y González, J. (julio-octubre, 2008). El perfil motivacional en el estudiante aspirante a ingresar al sub-sistema de educación superior venezolano. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VI(15). Recuperado de <http://remo.ws/remo-15/>
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. En S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 171-191). París: OCDE.
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. En D., Brown (Coord.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Li, L., Huang, Y., Xu, X. y Han, Y. (2013). The relationship between entry motivation and professional satisfaction of no-fee preservice students. *Chinese education and society*, 46(2-3), 43-61. doi: 10.2753/CED1061-1932460203

- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2010). Estudio diferencial del rendimiento académico en Lengua Española de estudiantes de educación secundaria de Baja California (México). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art6.pdf>
- López, M. (2014). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana Actual*, (179). Recuperado de http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/articulo.asp?id_articulo=3327
- López-Jurado, M. y Gratacós, G. (junio, 2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2027/1892>
- Low, E., Ng, P., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46. doi: 10.14221/ajte.2017v4n2.3
- Maciel, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. *Revista PRELAC*, (1). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144739>
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L. y Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. doi: 10.1080/02619760701486068
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marín, C. (2019, enero 14). Entrevista con Esteban Moctezuma-Parte 1 [El asalto a la razón. Milenio] Recuperado de <https://www.milenio.com/mileniotv/politica/conversacion-esteban-moctezuma-secretario-educacion-publica>
- Martínez, M. (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del psicólogo*, 71(1071). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=794>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 328-366). Madrid: La Muralla, S.A.
- Mateos, P. (2002). Teorías motivacionales. En F. Palmero, E., Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 155-185). España: McGrawHill.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Anlysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Mereshián, N. y Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6). Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/download/32/18>

- Moral, I. (2006). Modelos de regresión: lineal simple y regresión logística. En R. Crespo y A. Rodríguez (Coords.). *Métodos estadísticos para enfermería nefrológica*. España: Sociedad Española de Enfermería Nefrológica.
- Morduchowicz, A. (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar. Documento No. 45*. Argentina: PREAL.
- Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 23-48). México: IISUE-UNAM.
- Moses, I., Berry, A., Saab, N. y Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457. doi: 10.1080/02607476.2017.1296562
- Mudavanhu, Y. (2015). Contradictions and Tensions in Students' Motives of Enrolling in a Teacher Education Programme in Zimbabwe. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 159-170. doi: 10.11114/jets.v3i2.596
- Mungarro, G. y Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf
- Navarrete-Cazales, Z. (julio-diciembre, 2012). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Nieto, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. México: OCDE.
- Norzagaray, C., Maytorena, E. y Montaña, A. (julio-diciembre, 2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VIII(21). Recuperado de <http://remo.ws/remo-21/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en español*. 1-10. París: Autor.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Resúmenes ejecutivos. París: Autor.
- OCDE (2018). *Panorama de la educación 2018. Indicadores de la OCDE*. París: Autor.
- Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles Educativos*, XXI(125). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2009-125-las-aspiraciones-ocupacionales-en-el-bachillerato-una-mirada-desde-la-psicologia-educativa.pdf>

- Ochoa, A., Ruíz, L., Hernández, M. y Méndez, L. (enero-junio, 2014). Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XI(26). Recuperado de <http://remo.ws/remo-26/>
- 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*. Chile: Autor.
- Olaz, F. (julio, 2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, (3), 15-34. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/605/574>
- Oliveira, V., Name, E. y Leal, L. (julio-diciembre, 2010). Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 13-17. Recuperado de <http://remo.ws/remo-19/>
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ozturk, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67-84. doi:10.14221/ajte.2012v37n10.7
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso de motivación. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.). *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 35-55). España: McGrawHill.
- Panisoara, G., Ochoa-Daderska, R., Panisoara, I. y Ochoa, L. (enero, 2010). Motivation for teaching career. *Educació i Cultura*, 21, 133-145. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/49114569_Motivation_for_teaching_career/link/55a6170c08aef604aa047489/download
- Pardo, I. (julio-diciembre, 2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados? *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (22). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/86>
- Pariahuache, 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. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2246/MAE_EDUC_133.pdf?sequence=1
- Pereira, Z. (junio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana* (184). Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18414.pdf>

- Pérez-López, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: RIALP.
- Pérez-López, J. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Folio.
- Pérez, I., Padilla, J. y Caldera, I. (2017). Factores socioeducativos relacionados con la intención de ingreso a la universidad en bachilleres de los Altos Sur de Jalisco. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2928.pdf>
- Pidello, M., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (septiembre, 2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, XXII(43). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056915.pdf>
- Piñero, S. (2015). Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 20, 72-99. doi: 10.25009/cpue.v0i20.1288
- Pontes, A., Ariza, L., Serrano, R. y Sánchez, F. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2), 180-195. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2011.v8.i2.04
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno Federal.
- 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. doi: 10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Reyes, T. (2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la Educación Normal. Generaciones: 2014 y 2015. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0754.pdf>
- Reyes, R. y Zúñiga, R. (1995). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Ríos, R., Mejía, J. y Navarrete, G. (2018). Identidad y vocación en los normalistas al iniciar su formación profesional. *Memoria del II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P515.pdf>
- Rivas, F. (abril, 2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941002>
- Rodríguez, A., Baas, M. y Cachón, C. (2017). Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2500.pdf>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, R. (8 de junio de 2018). La disminución de la matrícula en las Normales. Un panorama. *Educación futura. Periodismo de interés público*, pp. 1-4. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-disminucion-de-la-matricula-en-las-normales-un-panorama/>
- 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. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.11.005
- Romero, G., Herrera, C. y Reyes, A. (2018). Imaginario social de los estudiantes de nuevo ingreso a las escuelas normales. *Memoria del II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P613.pdf>
- Rots, I., Aelterman, A. y Devos, G. (2014). Teacher education graduates’ choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? *European journal of teacher education*, 37(3), 279-294. doi: 10.1080/02619768.2013.845164
- Ryan, R. y Deci, E. (enero, 2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55(1). Recuperado de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf
- Sali, P. (2013). Understanding motivations to become teachers of English: ELT trainees’ perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1418-1422. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.055
- Sánchez, E. (marzo, 2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta 5*. Recuperado de <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/issue/view/EA05/EA5>
- Sánchez, E. (marzo, 2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 135-148. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/47070>
- Sánchez, R. (31 de mayo de 2018). Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales ¿sin jóvenes estudiantes? *Educación futura. Periodismo de interés público*, pp. 1-4. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/fortalecimiento-y-transformacion-de-las-escuelas-normales-sin-jovenes-estudiantes/>
- Sancho, J. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 197-222). Buenos Aires: UNESCO.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Savín, M. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión 13*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1989). *Manual de organización del personal adscrito al subsistema de educación normal*. México: Autor.

SEP (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.

SEP (2000). *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en las modalidades semiescolarizada, intensiva y mixta, exclusivas para maestros en servicio*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2001). *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2005). *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2008). *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación de docentes en la modalidad escolarizada*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2010). *Normas de control escolar para las instituciones formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2013). *Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2014). *Memoria de los Foros de Consulta del Modelo Educativo de la Educación Normal*. México: Autor.

SEP (2015). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*. México: Autor. http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Autor.

SEP (2018). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar

- Sistema de Información Básica de la Educación Normal [SIBEN] (2010). *Estadísticas del ciclo escolar 2010-2011*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2011). *Estadísticas del ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2012). *Estadísticas del ciclo escolar 2012-2013*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2013). *Estadísticas del ciclo escolar 2013-2014*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2014). *Estadísticas del ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2015). *Estadísticas del ciclo escolar 2015-2016*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2016). *Estadísticas del ciclo escolar 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2017). *Estadísticas del ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- SIBEN (2018). *Estadísticas del ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx/>
- Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Documento No. 62. Chile: PREAL. Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=27&aid=52>
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Soler, I. (2013). Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Spicker, P., Álvarez, S. y Gordon, D. (2009). *Pobreza: un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/>
- Struyven, K., Jacobs, K. y Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022. doi: 10.1007/s10212-012-0151-4
- 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), 465-481. doi: 10.1080/00131911.2013.812061
- Tang, S., Wong, P., Wong, A. y Cheng, M. (2018). What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become teachers in Hong Kong and Macau. *Asia Pacific Education Review*, 19, 433-444. doi: 10.1007/s12564-018-9541-x
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.

- Thomson, M., Turner, J. y Nietfeld, J. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, (28), 324-335. doi: 10.1016/j.tate.2011.10.007
- Tintaya, P. (junio, 2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Reflexiones en psicología*, 15, 45-58. Recuperado de 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 motivation in career choices. *TEM Journal. Technology Education Management Informatics*, 5(3), 396-400. doi: 10.18421/TEM53-21
- Troiano, H. y Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. doi: 10.1007/s10734-013-9670-4
- Tustiawati, I. (2017). What motivates pre-service teachers to become teachers and their perspectives of English teaching as a career option. *TEFLIN Journal*, 28(1), 38-56. doi:10.15639/teflinjournal.v28il/38-56
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-57). Buenos Aires: UNESCO.
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004>
- Velasco, P. y Meza, J. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). México: IISUE-UNAM.
- Venkatesh, V., Brown, S. y Sullivan, Y. (agosto, 2016). Guidelines for conducting mixed-methods research: an extension and illustration. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(7), 435-494. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9848/5554a32a8ae3249fc6ed10a15ff20444e1f6.pdf>
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/167/167>
- Watt, H. y Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-2002. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238047395_Motivational_Factors_Influencing_Teaching_as_a_Career_Choice_Development_and_Validation_of_the_FIT-Choice_Scale/link/00b49520ebd24add7e000000/download

- Watt, H. y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. y Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805. doi:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Whittaker, J. (2002). *La psicología social en el mundo de hoy*. Ciudad de México: Trillas.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Winter, J. (diciembre, 2010). Sustaining teacher educators: finding professional renewal through vocation and avocation. *SRATE Journal*, 20(1). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948704.pdf>
- Wong, A., Tang, S. y Cheng, M. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and teacher education*, 41, 81-91. doi: 10.1016/j.tate.2014.03.009
- Wright, S. (2005). Young people's decision-making in 14-19 education and training: a review of the literature. *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training*. University of Oxford. Recuperado de <http://www.ttrb3.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/Nuffield-14-19-Review-Young-People%E2%80%99s-Decision-Making-in-14-19-Education-and-Training-A-Review-of-the-Literature.pdf>
- Yañez, A. y González, G. (2015). La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (Coords.), *Trayectorias en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 133-153). Ciudad de México: Universidad Veracruzana.
- Yañez, A., Gamboa, M. y Mendoza, E. (enero-junio, 2015). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? *La Sociedad Académica*, 23(45). Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf>
- Yañez, A., Gerardo, L. y Ramírez, M. (2017). Factores que influyen en la elección de la docencia en Educación Física. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1499.pdf>
- Yañez, A., Medina, F. y Gerardo, L. (2015). Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera. *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1542.pdf>
- Yañez, A., Vera, J. y Mungarro J. (julio-diciembre, 2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista*

Intercontinental de Psicología y Educación, 16(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541007>

- Yuan, R. y Jun, L. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. *Teaching and Teacher Education*, 61, 142-152. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.010
- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö. y Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295-306. doi: 10.1007/s12564-013-9258-9.
- Zamora, B. y Cabrera, L. (enero, 2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86-107. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8763>

Anexo 1. The FIT-Choice Scale (versión original en Inglés)

Please briefly state your main reason(s) for choosing to become a teacher:

.....

.....

.....

PART B – INFLUENTIAL FACTORS. For each statement below, please rate how important it was in YOUR decision to become a teacher, from 1 (not at all important in your decision) to 7 (extremely important in your decision). Please CIRCLE the number that best describes the importance of each.

“I chose to become a teacher because...”	not at all important	extremely important
I am interested in teaching	1 2 3 4 5 6 7	
Part-time teaching could allow more family time	1 2 3 4 5 6 7	
My friends think I should become a teacher	1 2 3 4 5 6 7	
As a teacher I will have lengthy holidays	1 2 3 4 5 6 7	
I have the qualities of a good teacher	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching allows me to provide a service to society	1 2 3 4 5 6 7	
I’ve always wanted to be a teacher	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching may give me the chance to work abroad	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to shape child/adolescent values	1 2 3 4 5 6 7	
I was unsure of what career I wanted	1 2 3 4 5 6 7	
I like teaching	1 2 3 4 5 6 7	
I want a job that involves working with children/adolescents	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will offer a steady career path	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching hours will fit with the responsibilities of having a family	1 2 3 4 5 6 7	
I have had inspirational teachers	1 2 3 4 5 6 7	
As a teacher I will have a short working day	1 2 3 4 5 6 7	
I have good teaching skills	1 2 3 4 5 6 7	
Teachers make a worthwhile social contribution	1 2 3 4 5 6 7	
A teaching qualification is recognised everywhere	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to influence the next generation	1 2 3 4 5 6 7	
My family think I should become a teacher	1 2 3 4 5 6 7	
I want to work in a child/adolescent-centred environment	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will provide a reliable income	1 2 3 4 5 6 7	
School holidays will fit in with family commitments	1 2 3 4 5 6 7	
I have had good teachers as role-models	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching enables me to ‘give back’ to society	1 2 3 4 5 6 7	
I was not accepted into my first-choice career	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to raise the ambitions of underprivileged youth	1 2 3 4 5 6 7	
I like working with children/adolescents	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will be a secure job	1 2 3 4 5 6 7	
I have had positive learning experiences	1 2 3 4 5 6 7	
People I’ve worked with think I should become a teacher	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching is a career suited to my abilities	1 2 3 4 5 6 7	
A teaching job will allow me to choose where I wish to live	1 2 3 4 5 6 7	
I chose teaching as a last-resort career	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to have an impact on children/adolescents	1 2 3 4 5 6 7	
Teaching will allow me to work against social disadvantage	1 2 3 4 5 6 7	

PART C – BELIEFS ABOUT TEACHING. For each question below, please rate the extent to which YOU agree it is true about teaching, from 1 (not at all) to 7 (extremely). Please CIRCLE the number that best describes your agreement for each.

	not at all	extremely
Do you think teaching is well paid?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers have a heavy workload?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers earn a good salary?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you believe teachers are perceived as professionals?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers have high morale?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teaching is emotionally demanding?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you believe teaching is perceived as a high-status occupation?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers feel valued by society?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teaching requires high levels of expert knowledge?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teaching is hard work?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you believe teaching is a well-respected career?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers feel their occupation has high social status?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers need high levels of technical knowledge?	1 2 3 4 5 6 7	
Do you think teachers need highly specialised knowledge?	1 2 3 4 5 6 7	

PART D – YOUR DECISION TO BECOME A TEACHER. For each question below, please rate the extent to which it is true for YOU, from 1 (not at all) to 7 (extremely). Please CIRCLE the number that best describes your agreement for each.

	not at all	extremely
How carefully have you thought about becoming a teacher?	1 2 3 4 5 6 7	
Were you encouraged to pursue careers other than teaching?	1 2 3 4 5 6 7	
How satisfied are you with your choice of becoming a teacher?	1 2 3 4 5 6 7	
Did others tell you teaching was not a good career choice?	1 2 3 4 5 6 7	
How happy are you with your decision to become a teacher?	1 2 3 4 5 6 7	
Did others influence you to consider careers other than teaching?	1 2 3 4 5 6 7	

Copyright © 2004, Helen M. G. Watt & Paul W. Richardson. All rights reserved. For information about this work, please contact Helen M. G. Watt and Paul W. Richardson. Helen Watt, Faculty of Education, Monash University, Clayton Campus, Melbourne VIC 3800, Australia. Tel: (+61 3) 9905-3276, Email: helen.watt@monash.edu. Paul Richardson, Faculty of Education, Monash University, Clayton Campus, Melbourne VIC 3800, Australia. Tel: (+61 3) 9905-2771, Email: paul.richardson@monash.edu

Anexo 2. Cuadernillo de jueceo (ejemplo primer nivel de validación)

Primer nivel de validación

Dimensión A.1 Influencias sociales					
Definición		Claridad		Sugerencias de mejora de la definición:	
Se refieren a relaciones sociales y experiencias previas que impactan la elección profesional (Watt y Richardson, 2007).					
Indicador	Definición	Criterios a evaluar			Sugerencias de mejora de la definición del indicador:
		Congruencia respecto a la dimensión	Pertinencia respecto a la dimensión	Claridad de la definición	
A.1.1 Experiencias previas de enseñanza	Se refieren a las situaciones que los aspirantes a profesor han vivido que marcan su filiación a la docencia al ejecutar en algún momento ese rol (Pariahuache, 2015).				
A.1.2 Experiencias previas de aprendizaje	Se refieren a las situaciones que los aspirantes a profesor han vivido como alumnos durante su vida, que pueden asumirse de forma acrítica (Marcelo, 1995).				
A.1.3 Influencias familiares	Se refieren a la presión o influencia que ejerce la familia en la decisión profesional (Pariahuache, 2015).				
A.1.4 Influencias de otros	Se refieren a las opiniones de personas cercanas al aspirante que influyen en la personalidad y, subsecuentemente son un factor influyente en la elección de la carrera (Tomsik, 2016).				
A.1.5 Persuasión social	Se refiere a los comentarios que buscaban desanimar a los estudiantes a ingresar a la carrera docente (Cordero, Priede, García-Poyato y Canett, 2017).				
Grado de suficiencia de los indicadores respecto a la dimensión		En caso de ser insuficientes, indicadores adicionales que sugiere considerar:			

Anexo 3. Cuadernillo de jueceo (ejemplo segundo nivel de validación)

Segundo nivel de validación

Dimensión A.1				
<u>Influencias sociales</u>				
Indicador		Definición		
<i>A.1.1 Experiencias previas de enseñanza</i>		Se refieren a las situaciones que los aspirantes a profesor han vivido que marcan su filiación a la docencia al ejecutar temporalmente ese rol (Pariahuache, 2015).		
Reactivos	Criterios a evaluar			Sugerencias de mejora en la redacción del reactivo:
	Congruenci a respecto al indicador	Pertinencia respecto al indicador	Claridad de redacción	
A.1.1.1 Durante mis estudios de bachillerato tuve oportunidad de dar clases a niños durante mis prácticas de servicio social.				
A.1.1.2 Mis compañeros me piden que les explique cuando tienen dudas sobre algún tema.				
A.1.1.3 He tenido experiencias laborales que incluyen la capacitación o enseñanza a otras personas.				
A.1.1.4 Apoyo a familiares menores en la resolución de sus actividades escolares.				
Grado de suficiencia de los reactivos respecto al indicador	En caso de ser insuficientes, reactivos adicionales que sugiere considerar para valorar el indicador:			

Anexo 4. Guion para la entrevista cognitiva

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

Proyecto de Investigación:

“Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal en Baja California”

Guion para entrevista cognitiva

Descripción de la herramienta de investigación:

Las entrevistas cognitivas son una herramienta de investigación cualitativa de bajo costo que permite evaluar la comprensión de los reactivos y valorar la necesidad de adaptar el lenguaje, además de identificar los elementos que intervienen en el proceso de respuesta de los participantes. La información obtenida permite profundizar el conocimiento sobre el tema en cuestión. En concreto, esta herramienta tiene el objetivo de “conocer los procesos psicológicos, cognitivos y motivacionales subyacentes a la respuesta” (Briceño, et al., 2016, p. 191). La función de las entrevistas cognitivas es exploratoria y, a la vez, minuciosa, al brindar información específica de cada uno de los reactivos del cuestionario.

Se realizará una entrevista del tipo semi-estructurado, en la cual se integrarán tres técnicas de la entrevista cognitiva:

1. Pensar en voz alta. Se indicará al participante directamente que debe “pensar en voz alta” durante la resolución del cuestionario. En los momentos en que se detenga, la entrevistadora intervendrá para invitarlo a continuar con frases como: “dime qué estás pensando”.
2. Exploración verbal. Se preguntará información adicional al participante relacionada con el reactivo original o con la respuesta emitida cuando se considere pertinente en relación con el tema de investigación.
3. Explicitación de concepto. Se pedirá al participante que defina los conceptos presenten en el cuestionario para corroborar su entendimiento puntual.

La sesión de la entrevista será grabada en audio digital previo consentimiento del participante. Se contempla plantear las siguientes preguntas de acuerdo al progreso de la entrevista:

- ¿Consideras que son claras las instrucciones?
- ¿Qué te parece la redacción de los reactivos?
- ¿Consideras que el orden en que se presentan los reactivos es el adecuado?
- ¿Consideras que el cuestionario es demasiado largo?
- ¿Qué sugerencias puedes aportar para mejorar el cuestionario?

Análisis y reporte de resultados:

El análisis de la entrevista cognitiva consistirá en recuperar información de la grabación de la sesión para organizar la información en función de los problemas que se identifiquen reiteradamente o hallazgos en relación con la incompreensión de los reactivos.

En el reporte de resultados se establecerán las recomendaciones específicas para la redacción de los reactivos, dificultades en el orden de presentación de reactivos, claridad en las instrucciones, problemas en cuanto a la longitud del instrumento y la duración del proceso de respuesta.

Referencia bibliográfica

Briceño, A., Álvarez, C., Barco, B., Álvarez, K., Delgado, I. y Zúñiga, V. (2016). Entrevistas cognitivas y su utilidad en la adaptación y validación de escalas para niños y adolescentes. *Contacto Científico Clínica Alemana*, 6 (2), 190-195.

Anexo 5. Instructivo para el docente aplicador de la versión piloto del instrumento

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

Proyecto de Investigación: *“Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal en Baja California”*

Aplicación piloto del instrumento de recolección de datos Instructivo para el aplicador

En el marco del Doctorado en Ciencias Educativas, bajo la supervisión de la Dra. Graciela Cordero Arroyo, en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIIDE-UABC) la alumna/investigadora Mtra. Jihan García-Poyato Falcón, desarrolla el proyecto de investigación titulado “Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal (EN) en Baja California”.

Objetivo del proyecto: Identificar la relación entre los factores motivacionales y las características socioeconómicas, familiares y académicas de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de las EN públicas en Baja California presentes en su elección profesional.

Instrumento de recolección de datos: Cuestionario dirigido a los aspirantes a ingresar a dicha licenciatura en el proceso de selección del ciclo escolar 2018-2019 en todas las EN públicas del estado. El cuestionario está integrado por tres partes: a) características socioeconómicas, familiares y académicas; b) escala de factores motivacionales; y c) narrativa autobiográfica de las motivaciones de ingreso.

Objetivo de la aplicación piloto: Contar con los insumos necesarios para el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario y continuar con el proceso de validación de constructo.

- Aplicador: *Docente del curso “Las TIC en la Educación”*
- Participantes: *Grupo completo del primer semestre de la LEPRIM*
- Duración: *60 minutos aproximadamente*

Procedimiento de la aplicación piloto:

- 1.Ingresar a la liga <http://iide.ens.uabc.mx/limesurvey/index.php?sid=71735&newtest=Y&lang=es-MX>
- 2.Leer la descripción del cuestionario que aparece en la primera pantalla.
- 3.Enfatizar que los participantes deben responder de acuerdo a la opinión que tenían durante el proceso de selección, es decir, como aspirantes y no como estudiantes.
- 4.Preguntar a los participantes sobre la existencia de dudas en relación con el llenado de encuestas en línea (por ejemplo: uso del mouse para avanzar, responder o retroceder)
- 5.Aclarar a los participantes que las respuestas se graban una vez que se pasa a la siguiente sección del cuestionario.
- 6.Iniciar la resolución del cuestionario.
- 7.Cada estudiante avanzará a su ritmo en la resolución del cuestionario.
- 8.Una vez que finalice cada estudiante, deberá dar click en guardar y finalizar.
- 9.Envíar un mensaje para confirmar la cantidad de estudiantes que contestaron el cuestionario al correo electrónico: jihan.gpoyato@gmail.com o al celular 646 947 8958, con la Mtra. Jihan García Poyato Falcón.

Anexo 6. Resultados estadísticos de la aplicación piloto

NOTA: (Reactivos posteriormente eliminados)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar
Influencias sociales	0.864	Experiencias previas de enseñanza	0.691	A111 Prácticas de servicio social	4.45	1.65
				A112 Que tus compañeros te pidan que les expliques	4.94	1.11
				A113 Haber tenido experiencias laborales que incluyan enseñanza a otras personas	5.08	1.09
				A114 Haber apoyado a niños o jóvenes en la resolución de sus actividades escolares	5.44	0.84
		Experiencias previas de aprendizaje	0.752	A121 Haber tenido profesores a quien admiras	5.37	0.98
				A122 Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir	5.37	0.99
				A123 Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia	5.42	0.92
				A124 Tener buenas experiencias académicas como estudiante	5.37	0.95
				A125 Tener malas experiencias académicas como estudiante	4.16	1.59
		Influencias familiares	0.759	A131 Que tu familia piense que debes ser profesor	4.03	1.71
				A132 Tener familiares que te orientaron para ser profesor	4.11	1.74
				A133 Crecer en un ambiente rodeado de profesores	4.46	1.55
		Influencias de otros	0.886	A141 Que tus amigos piensen que debes ser profesor	3.38	1.81
				A142 Que la gente piense que debes ser profesor	3.6	1.81
				A143 Que tus profesores te digan que lo mejor para ti es ser profesor	3.84	1.71
Capacidades para la docencia	0.88	Habilidad para enseñar	0.809	A211 Habilidades de expresión oral	5.10	1
				A212 Habilidades de lectura	5.16	0.95
				A213 Habilidades de observación	5.18	0.87
				A214 Habilidades para enseñar	5.42	0.88
				A215 Habilidades de elaboración de material didáctico	5.20	0.99
		Rasgos de personalidad docente	0.804	A221 Ser suficientemente empático	5.46	0.74
				A222 Ser lo suficientemente paciente	5.53	0.78
				A223 Ser lo suficientemente organizado	5.37	0.92
				A224 Estar comprometido con la profesión	5.53	0.75
				A225 Ser tolerante a la diversidad	5.45	0.78

(continúa)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar
Valor intrínseco de la carrera	0.884	Valor intrínseco de la carrera	0.776	A311 Que te guste enseñar	5.63	0.64
				A312 Querer ser un ejemplo a seguir	5.47	0.85
				A313 Que te apasione ejercer la docencia	5.57	0.85
				A314 Percibir a la docencia como una actividad que te llenará de muchas satisfacciones	5.57	0.73
				A315 Creer que la docencia te permitirá aprender constantemente	5.57	0.72
	0.917	Trabajar con niños	0.804	A321 Querer ayudar a los niños a aprender	5.74	0.60
				A322 Trabajar con niños	5.40	0.93
				A323 Que te guste trabajar con niños	5.50	0.83
Valor social	0.917	Hacer una contribución social	0.847	A411 Querer dar un servicio a la sociedad	5.52	0.81
				A412 Querer transformar a la sociedad	5.64	0.70
				A413 Querer contribuir al desarrollo social	5.51	0.78
				A414 Querer atender problemáticas sociales	5.30	0.88
				A415 Querer retribuir a la sociedad	5.35	0.89
	0.917	Influir en el futuro de los niños	0.860	A421 Querer formar en valores a los niños	5.72	0.62
				A422 Querer contribuir en la formación académica de las nuevas generaciones de tu comunidad	5.60	0.70
				A423 Querer influir positivamente en el futuro de los niños que sean tus alumnos	5.75	0.54
Reconocimiento social	0.934	Mejorar la equidad social	0.737	A431 Impulsar el desarrollo de los niños	5.67	0.64
				A432 Ayudar a personas menos favorecidas	5.61	0.68
				A433 Trabajar contra la inequidad social	5.17	1.05
	0.934	Estatus social	0.844	A511 Querer ser reconocido como un profesionista	5.20	1.15
				A512 Querer ser reconocido como un profesionista con alto compromiso ético	5.37	0.93
				A513 Querer ser un profesionista reconocido por la sociedad	5.04	1.19
				A514 Querer tener una profesión respetada socialmente	5.05	1.17
		Exigencia de la profesión docente	0.658	A521 Querer tener una profesión que exija prepararte continuamente	5.35	0.87
				A522 Querer una profesión con una intensa carga laboral	4.61	1.21
				A523 Querer una profesión donde te relaciones emocionalmente con niños	5.44	0.86
		Salario	0.919	A531 Querer recibir un salario fijo	4.87	1.25
				A532 Querer tener un trabajo bien remunerado	4.68	1.33
				A533 Recibir un salario puntualmente	4.75	1.36
				A534 Querer que tu salario incremente con los años	4.62	1.44
				A535 Salario incrementa con desempeño	4.75	1.37

(continúa)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar
Expectativas al egresar de la carrera	0.761	Seguridad laboral	0.635	A541 Querer un trabajo permanente	5.04	1.27
				A542 Querer un trabajo fácil de conseguir	3.58	1.70
				A543 Méritos académicos	5.15	1.04
		Vacaciones y horario	0.846	A551 Querer tener más vacaciones que otros profesionistas	3.86	1.59
				A552 Querer un horario laboral cómodo	4.77	1.29
				A553 Querer un trabajo que te permita tener tiempo libre	4.86	1.27
				A554 Querer un horario laboral que te permita compatibilizar tu carrera con tus responsabilidades familiares	5.09	1.18
				A555 Querer que tus vacaciones encajen con tus necesidades familiares	4.60	1.4
		Inserción laboral	0.663	A611 Obtener una plaza como profesor	5.35	1.04
				A612 Esperar egresar bien preparado	5.56	0.72
				A613 Ubicación laboral cercana	4.89	1.31
				A614 Trabajar en escuela privada	3.88	1.62
				A615 Empezar un negocio	3.94	1.67
		Planes a futuro	0.654	A621 Estudiar especialidad o posgrado	5.35	1.09
				A622 Formación continua	5.48	0.8
				A623 Tener un puesto no docente	4.74	1.41
Decisiones previas al ingreso	0.618	Proceso de valoración	0.326	B111 Tener claro qué carrera querías	5.31	0.82
				B112 Pruebas vocacionales	4.62	1.45
				B113 Otras opciones profesionales	4.52	1.45
		LEPRIM como opción adicional	0.466	B121 Estar indeciso entre dos carreras	3.89	1.83
				B122 Incrementar posibilidades de admisión	5.19	1.17
				B123 No ser aceptado en tu primera opción	3.36	2.1
Proceso de selección en la EN	0.839	Difusión de la EN	0.775	B211 Difusión de sus actividades	4.92	1.17
				B212 Información completa del programa LEPRIM	5.14	1.06
				B213 EN hace la difusión oportuna	5.21	1.02
		Conocimiento de la convocatoria	0.751	B221 Conocer los requisitos de ingreso	5.48	0.84
				B222 Cumplir con todos los requisitos	5.56	0.76
				B223 Conocer los instrumentos de evaluación	5.30	1.03

(continúa)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar
Formación inicial en la EN	0.857	Nivel de exigencia	0.693	B311 Formación académica exigente	5.31	0.93
				B312 Formación docente rigurosa	5.38	0.78
				B313 Profesores exigentes	5.04	1.04
		Prestigio de la institución	0.722	B321 Alto prestigio	5.08	1.21
				B322 Es mejor estudiar en una EN	5.45	0.93
				B323 Egresados bien preparados	5.61	0.80
				B324 Buenos resultados en el examen	5.45	0.95
		Condiciones de la institución	0.755	B331 Programas extracurriculares	5.08	1.09
				B332 Programas de intercambio estudiantil	4.79	1.37
				B333 Planta docente necesaria	5.40	0.86
				B334 Infraestructura necesaria	5.25	1.08

Anexo 7. Organización por factores AFC

No.	Reactivo	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
A111	Prácticas de servicio social									
A112	Que tus compañeros te pidan que les expliques	0.649								
A113	Haber tenido experiencias laborales que incluyan enseñanza a otras personas	0.684								
A114	Haber apoyado a niños o jóvenes en la resolución de sus actividades escolares	0.764								
A121	Haber tenido profesores a quien admiras		0.838							
A122	Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir		0.867							
A123	Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia		0.824							
A124	Tener buenas experiencias académicas como estudiante		0.592							
A131	Que tu familia piense que debes ser profesor			0.749						
A132	Tener familiares que te orientaron para ser profesor			0.622						
A133	Crecer en un ambiente rodeado de profesores			0.569						
A141	Que tus amigos piensen que debes ser profesor			0.853						
A143	Que tus profesores te digan que lo mejor para ti es ser profesor			0.790						
A214	Habilidades para enseñar				0.786					
A215	Habilidades de elaboración de material didáctico				0.668					
A222	Ser lo suficientemente paciente				0.705					
A223	Ser lo suficientemente organizado				0.724					
A225	Ser tolerante a la diversidad				0.608					
A311	Que te guste enseñar					0.493				
A312	Querer ser un ejemplo a seguir					0.600				
A313	Que te apasione ejercer la docencia					0.715				
A314	Percibir a la docencia como una actividad que te llenará de muchas satisfacciones					0.769				
A315	Creer que la docencia te permitirá aprender constantemente					0.645				
A321	Querer ayudar a los niños a aprender					0.775				
A322	Trabajar con niños					0.786				
A323	Que te guste trabajar con niños					0.717				
A411	Querer dar un servicio a la sociedad						0.678			
A412	Querer transformar a la sociedad						0.765			
A413	Querer contribuir al desarrollo social						0.787			
A414	Querer atender problemáticas sociales						0.734			
A415	Querer retribuir a la sociedad						0.648			

(continúa)

Anexo 8. Instructivo para la aplicación del instrumento de recolección de datos

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

28 de febrero de 2018.

Proyecto de Investigación: “*Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal en Baja California*”

Aplicación del instrumento de recolección de datos

En el marco del Doctorado en Ciencias Educativas, bajo la supervisión de la Dra. Graciela Cordero Arroyo, en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIIDE-UABC) la alumna/investigadora Mtra. Jihan García-Poyato Falcón, desarrolla el proyecto de investigación titulado “Caracterización de los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal (EN) en Baja California”.

Objetivo del proyecto: Identificar la relación entre los factores motivacionales y las características socioeconómicas, familiares y académicas de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de las EN públicas en Baja California presentes en su elección profesional.

Instrumento de recolección de datos: Cuestionario dirigido a los aspirantes a ingresar a dicha licenciatura en el proceso de selección del ciclo escolar 2018-2019 en todas las EN públicas del estado. El cuestionario está integrado por tres bloques: a) cuestionario de contexto; b) escala de factores motivacionales; y c) narrativa autobiográfica de las motivaciones de ingreso.

- Escuelas participantes: **Todas** las EN públicas que imparten la **LEPRIM** en Baja California
 - BENUFF
 - ENVMEC
 - ENERR
 - BENEPJPL
 - ENEGTQ
 - ENFT
- Participantes: **Todos** los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en el proceso de selección 2018-2019
- Cada aspirante responderá de forma individual y confidencial directamente en la página del cuestionario en línea: <http://iide.ens.uabc.mx/limesurvey/index.php?sid=61619&lang=es-MX>
- Duración: 15-25 minutos aproximadamente
- Periodo de aplicación: Del 5 al 23 de marzo, una vez que entregue su documentación a la EN, el aspirante puede responder el cuestionario.

Procedimiento de la aplicación:

¿Cómo tendrán acceso a la liga los aspirantes?

Para el cumplimiento de los objetivos del proyecto es fundamental contar con la participación de la totalidad de los aspirantes que se presenten a las EN con la intención de ingresar a la LEPRIM. En ese sentido, solicitamos el apoyo de los directivos de las EN para facilitar y garantizar el acceso de todos los aspirantes al cuestionario, por lo que proponemos las siguientes alternativas:

- a) Computadora disponible en cada EN ubicada en la página del cuestionario para que los aspirantes respondan una vez que entreguen su documentación.
- b) En cada EN se le entrega una papeleta impresa a los aspirantes con las indicaciones para ingresar a la plataforma en línea, de manera que cada uno responda el cuestionario fuera de la institución (Se les pide por favor apoyarnos con la reproducción del material. En un archivo adjunto encontrarán el formato listo para fotocopiar y recortar).

Estimado aspirante a ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en una Escuela Normal (EN) pública de Baja California, te invitamos a responder un sencillo cuestionario respecto a tus motivaciones al elegir esta carrera, para lo que debes ingresar en la siguiente liga:

<http://iide.ens.uabc.mx/limesurvey/index.php?sid=61619&lang=es-MX>

Las respuestas que brindes serán confidenciales y **no tienen ninguna repercusión en el proceso de selección. Debes responder el cuestionario antes de la siguiente fase del proceso.** Este proyecto es coordinado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC), bajo la responsabilidad de la Mtra. Jihan García-Poyato Falcón a quien puedes dirigir cualquier duda (jihan.gpoyato@gmail.com). ¡Muchas gracias por tu participación!

- c) La responsable del proyecto se comunicará periódicamente con las EN para solicitar una lista de los correos electrónicos de los aspirantes registrados, para enviarles directamente un mensaje con la invitación a participar.

¿Cómo se identificarán las respuestas de cada aspirante?

Dentro del cuestionario se les pide a los aspirantes que anoten la EN a la que pretenden ingresar y su correo electrónico, información que será utilizada únicamente con fines académicos.

¿Cuál será la evidencia de la participación del aspirante?

La responsable del proyecto elaborará una relación de los aspirantes de cada EN identificados con su correo electrónico, dato que posteriormente se cambiará por el número de ficha del aspirante como identificador de sus respuestas.

¿Los aspirantes necesitarán algún apoyo para responder el cuestionario en línea?

No es necesario ningún apoyo para que los aspirantes respondan exitosamente el cuestionario. Lo único necesario es garantizar el acceso a la liga <http://iide.ens.uabc.mx/limesurvey/index.php?sid=61619&lang=es-MX>. Una vez en el cuestionario, el aspirante podrá seguir las sencillas instrucciones para responder todos los reactivos que lo integran. Las respuestas se graban automáticamente una vez que se avanza a la siguiente sección, por lo que cada uno puede avanzar a su ritmo en la resolución del instrumento. Cuando el aspirante termine de responder, deberá dar click en guardar y finalizar.

Cualquier duda en relación con la aplicación del cuestionario, favor de comunicarse al correo electrónico: jihan.gpoyato@gmail.com o al celular 646 947 8958, con la Mtra. Jihan García Poyato Falcón.

Anexo 9. Instructivo individual para la aplicación del CFAMDOC

Estimado aspirante a ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en una Escuela Normal (EN) pública de Baja California, te invitamos a responder un sencillo cuestionario respecto a tus motivaciones al elegir esta carrera, para lo que debes ingresar en la siguiente liga:

<http://iide.ens.uabc.mx/limesurvey/index.php?sid=61619&lang=es-MX>

Las respuestas que brindes serán confidenciales y **no tienen ninguna repercusión en el proceso de selección.** Debes responder el cuestionario antes de la siguiente fase del proceso. Este proyecto es coordinado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC), bajo la responsabilidad de la Mtra. Jihan García-Poyato Falcón a quien puedes dirigir cualquier duda (jihan.gpoyato@gmail.com). ¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 10. Resultados estadísticos de la aplicación de la escala de factores motivacionales del CFAMDOC a los aspirantes de la generación 2018-2022

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar	Carga factorial
Influencias sociales	.877	Experiencias previas de aprendizaje	0.897	Haber tenido profesores a quien admiras	8.59	2.078	0.877
				Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir	8.85	1.696	0.907
				Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia	9.07	1.785	0.778
				Tener buenas experiencias académicas como estudiante	9.01	1.625	0.770
		Influencias de otros	0.892	Que tu familia piense que debes ser profesor	5.87	3.282	0.748
				Tener familiares que te orientaron para ser profesor	6.03	3.369	0.737
				Creer en un ambiente rodeado de profesores	5.46	3.477	0.743
				Que tus amigos piensen que debes ser profesor	4.37	3.323	0.855
				Que tus profesores te digan que lo mejor para ti es ser profesor	4.55	3.315	0.858
		Experiencias previas de enseñanza	0.854	Tener la oportunidad de realizar prácticas de servicio social relacionadas a la docencia durante el bachillerato	6.99	3.136	0.762
				Que tus compañeros te pidan que les expliques cuando tienen dudas sobre algún tema	7.94	2.361	0.708
				Haber tenido experiencias laborales que incluyan la capacitación, cuido o enseñanza a otras personas	7.75	2.706	0.847
				Haber apoyado a niños o jóvenes en la resolución de sus actividades escolares	8.47	2.239	0.809
Capacidades para la docencia	0.917	Habilidad y personalidad docente	0.917	Tener las habilidades de comunicación correspondientes a la profesión docente	8.55	1.875	0.712
				Tener las habilidades para explicar a los demás correspondientes a la profesión docente	8.56	1.781	0.733
				Tener las habilidades para elaborar material de apoyo didáctico	8.68	1.832	0.811
				Ser lo suficientemente paciente para enseñar a niños	9.19	1.597	0.887
				Ser lo suficientemente organizado para cumplir con la labor de profesor	9.26	1.454	0.909
				Ser tolerante a la diversidad	9.43	1.288	0.808

(continúa)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar	Carga factorial
Valor intrínseco	0.944	Valor intrínseco de la carrera	0.944	Que te guste enseñar	9.6	0.989	0.848
				Querer ser un ejemplo a seguir	9.44	1.27	0.753
				Que te apasione ejercer la docencia	9.49	1.199	0.906
				Percibir a la docencia como una actividad que te llenará de muchas satisfacciones	9.46	1.246	0.825
				Creer que la docencia te permitirá aprender constantemente	9.58	1.017	0.805
				Querer ayudar a los niños a aprender	9.74	0.875	0.880
				Querer estudiar una profesión que implique trabajar con niños	9.46	1.282	0.810
				Que te guste trabajar con niños	9.57	1.184	0.844
Valor social	0.935	Contribución social	0.935	Querer dar un servicio a la sociedad	9.21	1.507	0.855
				Querer transformar a la sociedad	9.33	1.356	0.896
				Querer contribuir al desarrollo social	9.37	1.304	0.935
				Querer atender problemáticas sociales	9.08	1.607	0.822
				Querer retribuir a la sociedad algo de lo que has recibido	9.16	1.493	0.832
				Querer formar en valores a los niños que sean tus alumnos	9.64	0.942	0.777
				Querer contribuir favorablemente en la formación académica de las nuevas generaciones de tu comunidad	9.62	0.888	0.747
				Querer influir positivamente en el futuro de los niños que sean tus alumnos	9.75	0.809	0.661
Reconocimiento social	0.911	Estatus social	0.911	Querer ser reconocido como un profesionalista con estudios de licenciatura	8.68	2.126	0.890
				Querer ser reconocido como un profesionalista con alto compromiso ético	9.06	1.819	0.852
				Querer ser un profesionalista reconocido por la sociedad	8.64	2.128	0.877
				Querer tener una profesión respetada socialmente	8.81	1.983	0.837
				Querer tener una profesión que exija prepararte continuamente	9.25	1.522	0.692
				Querer una profesión con una intensa carga laboral	8.25	2.234	0.727
				Querer una profesión donde te relaciones emocionalmente con niños	9.03	1.761	0.513

(continúa)

Dimensión	Alfa de Cronbach	Factor	Alfa de Cronbach	Reactivo	Media	Desviación Estándar	Carga factorial
Valor de utilidad personal	0.933	Salario y seguridad laboral	0.882	Querer recibir un salario fijo	8.64	2.036	0.869
				Querer tener un trabajo bien remunerado	8.49	2.109	0.886
				Querer que tu salario incremente con el tiempo	8.37	2.271	0.879
				Querer un trabajo permanente	9.13	1.722	0.674
				Querer un trabajo fácil de conseguir	7.1	3.028	0.694
		Vacaciones y horario	0.944	Querer tener más vacaciones que otros profesionistas	5.61	3.114	0.787
				Querer un horario laboral cómodo	7.01	3.002	0.932
				Querer un trabajo que te permita tener tiempo libre	6.98	2.964	0.928
				Querer un horario laboral que te permita compatibilizar tu carrera con tus responsabilidades familiares	7.81	2.64	0.859
				Querer que tus vacaciones encajen con tus necesidades familiares	7.15	2.972	0.901