



¿POR QUÉ QUIERO SER PROFESOR? ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS MOTIVACIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE BAJA CALIFORNIA

JIHAN RUTH GARCÍA-POYATO FALCÓN
GRACIELA CORDERO ARROYO
JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (IIDE-UABC)

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

En México la formación inicial de docentes se ha convertido en un reto al identificarse una importante reducción en la cantidad de aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales (EN). De manera particular en Baja California, de 2012 a la fecha presenta una baja de 82% de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en las seis EN públicas que ofrecen este programa en el estado.

La demanda de aspirantes a la EN ha descendido, pero no es inexistente, de ahí que resulta pertinente conocer a los estudiantes de primer ingreso de la EN para indagar los motivos que los llevaron a solicitar un espacio en las aulas normalistas para formarse como profesor de educación primaria. Por tal razón, durante el segundo semestre del año 2016, se realizó un estudio exploratorio de las características, experiencias y motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso a la LEPRIM en Baja California.

Esta ponencia tiene el objetivo de presentar un primer acercamiento a la caracterización de las motivaciones extrínsecas, intrínsecas y trascendentes de los 24 estudiantes de nuevo ingreso que participaron en el estudio exploratorio, recuperadas a través de la realización de grupos focales. A partir del análisis de las motivaciones expresadas por los estudiantes se identificó que los tipos de motivación que se presentan en mayor medida son los que corresponden a la clasificación intrínseca y trascendente. Estas características motivacionales deben ser reconocidas desde el inicio de la formación docente, con la intención de potenciarlas durante los estudios profesionales.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, motivación, estudiantes de primer ingreso.

PLANTEAMIENTO

La profesión docente se reconoce como un trayecto que da inicio desde los estudios profesionales y que continúa durante toda la vida (Diker y Terigi, 1997). Este trayecto comúnmente no considera la etapa previa al ingreso a los estudios profesionales; sin embargo, Fernández (1995) identifica la primera fase de la vida docente con el nombre de orientación, que abarca la “toma de decisiones para dedicarse a la enseñanza, influenciada por antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia y vocación” (p. 170). El análisis de esta fase en la formación de los profesores es relevante, pues en el ámbito internacional se sostiene que para incrementar la calidad de los servicios educativos es necesario identificar las motivaciones de los futuros docentes al momento de su elección profesional (Gratacós, 2014). Adicionalmente, la formación docente no es algo que se relaciona solo con elementos de eficiencia en el aprendizaje de los estudiantes, sino que ha sido un tema relevante para el Estado en virtud de su impacto en el desarrollo del país, desde el inicio del normalismo en México, que data incluso antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública (Galván, 2012).

En México, la formación inicial de docentes se ha convertido en un reto al identificarse una importante reducción en la cantidad de aspirantes por ingresar a las Escuelas Normales (EN), institución donde tradicionalmente se han formado los profesores de preescolar y primaria. Aunque no hay datos oficiales publicados a la fecha sobre el tema de la reducción de aspirantes, autoridades educativas responsables de la formación de docentes de 40% de los estados de la república afirman que, al tener como referencia las solicitudes de ingreso del ciclo escolar 2014-2015, se puede prever una disminución de 30% en los ciclos subsecuentes. Prueba de ello es que en el ciclo escolar 2013-2014, únicamente 72.6% de los lugares disponibles en las EN de sostenimiento público en el país fueron ocupados (INEE, 2015).

La disminución de aspirantes por ingresar a las EN también se ha presentado en Baja California, en tanto que es uno de los tres estados donde cerca de la mitad de los espacios ofertados han quedado vacíos (INEE, 2015). De 2012 a la fecha se identifica una baja de 82% en el número de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en las seis EN públicas que ofertan este programa en el estado. El descenso iniciado en el proceso de selección de 2012, se agudizó en 2014 y desde entonces la cifra de aspirantes se ha sostenido, manteniéndose reducida.

Dentro de las posibles causas de esta reducción se encuentran las modificaciones en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente, la evaluación constante durante la trayectoria profesional, la apertura a la docencia en preescolar y primaria a egresados de otras instituciones de educación superior, así como las condiciones laborales negativas del magisterio (Silva, 2012). En este contexto, efectivamente la demanda de aspirantes a la EN ha descendido, pero no es inexistente. De ahí que resulta pertinente conocer a los estudiantes de primer ingreso de la EN para indagar los motivos que los llevaron a solicitar un espacio en las aulas normalistas para formarse como profesor de educación primaria, particularmente bajo un contexto aparentemente poco alentador, considerando las condiciones enunciadas por Silva (2012).

Por lo tanto, se consideró conveniente realizar un estudio exploratorio de las características, experiencias y motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso a la LEPRIM en Baja California, estudio realizado durante el segundo semestre del año 2016. El estudio se desarrolló con el objetivo de caracterizar las motivaciones extrínsecas, intrínsecas y trascendentes de los estudiantes de nuevo ingreso en la LEPRIM en EN de Baja California, que consideran los llevaron a decidir ser docentes.

A partir de la revisión de la literatura se identificó que el tema de las motivaciones para ser profesor ha sido poco estudiado, tanto en el ámbito nacional como internacional (García-Garduño y Organista, 2006; Gamboa y Marín, 2009; Mungarro y Zayas, 2009 y Pontes, Ariza, Serrano y Sánchez, 2011). Los estudios encontrados han sido publicados recientemente y retoman en su mayoría la aplicación de métodos cuantitativos de recolección de datos. Mungarro y Zayas (2009) sostienen que la falta de interés académico sobre el tema puede deberse a “la vieja creencia que liga con fuerza a la docencia con una noción de vocación como impulso intrínseco, permanente y casi predeterminado” (p. 9), que no da lugar a otro tipo de motivaciones.

MARCO TEÓRICO

La elección de carrera es un momento que tiene repercusiones en la vida de los individuos y no debe tomarse a la ligera ni calificarse como simple, pues es un proceso en el que se implican distintas motivaciones (Jarvis y Woodrow, 2005) y es determinante en la vida personal y profesional de las personas. En el caso específico de los profesores es relevante conocer las motivaciones que tuvieron para elegir la docencia, ya que “sin importar las razones por las que eligieron la profesión,

éstas tienen un efecto significativo en el sistema educativo, así como en sus propias vidas” (Balyer y Özcan, 2014, p. 111).

En este sentido, han surgido diferentes teorías utilizadas para sustentar la elección de la profesión docente como carrera profesional, entre ellas se encuentra el modelo antropológico de Pérez López que explica el término motivación. La teoría de Pérez López clasifica a la motivación en tres tipos: extrínseca, intrínseca y trascendente (López-Jurado y Gratacós, 2013). La motivación extrínseca radica en los castigos o recompensas que se esperan de la acción por emprender; la intrínseca, refiere a la satisfacción vinculada con la realización de la acción; por último, la motivación trascendente “lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otros” (López-Jurado y Gratacós, 2013, p. 133). Con base en este modelo se analizaron las motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso en las EN de Baja California.

Thomson, Turner y Nietfeld (2012) estudiaron las motivaciones para ser docente en Estados Unidos. Como resultado del estudio generaron una clasificación de las motivaciones encontradas: *entusiastas*, estudiantes con “motivos altruistas e intrínsecos y tienen el propósito de mejorar la sociedad” (Tang, Cheng y Cheng, 2014, p. 466); *convencionales*, con motivaciones intrínsecas y enfocados al trabajo en el aula; y *pragmáticos*, enfocados mayormente en motivaciones extrínsecas. Thomson y colaboradores (2012) afirman que los estudiantes del tipo entusiasta son los que tienen mayores posibilidades de concluir con éxito la formación docente y permanecer en la labor. Esto debido a que sus motivaciones están arraigadas a elementos vocacionales de servicio al otro (Hansen, 2001). El modelo de Thomson, Turner y Nietfeld (2012), si bien ofrece una perspectiva de clasificación diferente a la de Pérez López, puede observarse que las motivaciones altruistas guardan correspondencia con las motivaciones trascendentes de la teoría de Pérez López.

MÉTODO

La negociación de acceso a las EN se solicitó al responsable de la Dirección de Formación y Actualización Docente (DFAD) de Baja California, quien realizó algunas sugerencias y autorizó el proyecto de investigación. De acuerdo con la recomendación de la autoridad educativa estatal, se seleccionaron tres de las seis EN que ofertan la LEPRIM en el estado como participantes: la EN ubicada en la zona urbana de la ciudad de Mexicali y las dos EN del municipio de Ensenada, una en

la zona urbana y otra en la zona rural. En una reunión posterior se presentó el proyecto a los directores de las EN del estado, donde los representantes de las escuelas seleccionadas accedieron a participar.

Bajo un enfoque cualitativo, se aplicó el grupo focal como técnica de recolección de información para “propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos” (Álvarez-Gayou, 2011, p. 132). Se realizaron tres sesiones de grupo focal con los estudiantes seleccionados de cada una de las EN. Las sesiones fueron audiograbadas con la autorización de los participantes, después de informarles el objetivo de la investigación y las características generales de su intervención, se transcribieron para realizar el análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000), a través de la categorización y la codificación deductiva-inductiva.

El grupo de participantes quedó conformado por 24 estudiantes (33% del total de alumnos de nuevo ingreso de las tres EN participantes), ocho estudiantes por cada EN elegida; 79% mujeres, 75% de 17 a 20 años de edad, 33% con un promedio entre 9 y 9.4 al egresar del bachillerato y con un promedio de 1077 puntos en el examen de ingreso a la EN, donde el mínimo es 950. La selección de los participantes fue deliberada e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1999), al tomarse en cuenta la combinación de los siguientes criterios: género, edad, promedio de egreso del bachillerato y puntaje del examen de admisión a la EN. Se buscó la diversidad de los participantes considerando estos criterios, con la intención de contar con un grupo que representara las características generales de la totalidad de los estudiantes.

En el apartado de resultados, las participaciones de los estudiantes se identifican con la clave integrada por el número del grupo focal, seguida de la fecha y el número de página correspondiente en la transcripción. El GF1 se realizó en la EN urbana de Ensenada, el GF2 en la EN rural del mismo municipio y el GF3 en la EN de Mexicali.

RESULTADOS

En el estudio exploratorio se indagó acerca de las motivaciones que los participantes afirmaron estuvieron presentes al momento de elegir ingresar a la EN. Las motivaciones recuperadas se analizaron con base en la clasificación propuesta por Pérez López: intrínsecas, trascendentes y extrínsecas (López-Jurado y Gratacós, 2013). Se presentan de acuerdo a la frecuencia en que fueron

mencionadas las motivaciones, de mayor a menor cantidad de menciones por parte de los participantes.

Motivaciones intrínsecas

La motivación intrínseca se conceptualiza como una “propensión innata” (Ryan y Deci, 2000, p. 71) del individuo y puede identificarse a través de la presencia de ciertas acciones o actitudes que no se basan en una recompensa externa, al reflejar un interés desinteresado hacia la profesión docente.

Dentro de las motivaciones intrínsecas mencionadas con mayor frecuencia por los participantes en los grupos focales, se identificó que el trabajar con niños es una razón importante en la decisión de ingresar a la EN: “a mí también me ha gustado el tener contacto con los niños y enseñarles, y por eso, decidí estudiar aquí” (GF2-03102016-1). Comentaron sentir empatía hacia los infantes, lo que consideran les facilitará su interacción con ellos al momento de ser profesores.

En el mismo sentido, algunos participantes afirmaron sentir afinidad hacia la docencia desde su propia infancia, y aunque comentaron haber tenido incertidumbres durante la adolescencia, el *gusto* permaneció por lo que decidieron aplicar a la EN. Fue así que surgieron comentarios como: “yo ya tenía en la cabeza que iba a ser maestro, siempre dije desde niño” (GF1-23092016-4).

Sánchez (2009) afirma 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, sostiene que son los aspectos intrínsecos los que predominan y permanecen por más tiempo. Es así que la literatura internacional identifica que la mayor parte de los estudiantes de docencia expresan “haber ingresado a su carrera por motivaciones intrínsecas que obedecen a la propia satisfacción o búsqueda de autorrealización” (Avendaño y González, 2012, p. 31).

Motivaciones trascendentes

Las motivaciones trascendentes se refieren al interés de utilizar los conocimientos generados en la formación docente desde una perspectiva de contribución social, donde el trabajo docente es importante y valioso por sus implicaciones para los otros (Kyriacou y Coulthard, 2000; López-Jurado y Gratacós, 2013). En el mismo sentido, Hansen (2001) asume que la vocación para ser profesor

“presupone una práctica social en la cual se propaga el impulso interior de uno mismo para contribuir en el mundo” (p. 22).

En una frecuencia muy similar a la motivación intrínseca, se encontraron evidencias de la presencia de motivaciones trascendentes en el proceso de elección de carrera de los participantes de este estudio exploratorio. Así como se mencionó el gusto por trabajar con niños, hubo quienes agregaron poseer el interés de influir en su futuro: “me gusta el hecho de poder ayudarlos a progresar, ya sea en el ámbito educativo y también pues, como personas”. (GF1-23092016-13).

De manera específica, un estudiante de la zona urbana expresó entusiasmo por la posibilidad de trabajar en una escuela rural, al considerar que su trabajo en ese contexto apoyaría a mejorar las condiciones sociales que observó en una visita reciente organizada por la EN donde estudia.

En este tipo de motivaciones se encontró con mayor frecuencia en los tres grupos de participantes la intención de contribuir a la sociedad en la que se desenvuelven. Los estudiantes califican a la profesión docente como una vía para ayudar a las personas a progresar, tanto en el ámbito académico como en el resto de los aspectos de su vida, al tener la oportunidad de intervenir en la formación de los individuos desde muy temprana edad: “porque mejor no empezamos guiando bien las raíces, [...] voy a estudiar para ser maestra [...] y poder, no solo, ayudar a los niños en el aula, sino fuera, en sus hogares y ser más que una maestra, ser una mejor amiga para ellos” (GF3-10102016-4).

En consecuencia, los participantes perciben la docencia como una labor con grandes repercusiones sociales, pues señalan que toda persona “que tiene una profesión o que ha avanzado hasta cierto nivel de estudios, es gracias a un profesor” (GF1-23092016-17). Por lo tanto, reconocen que el papel social del docente es muy importante y lo llegan a nombrar como “la fuente de desarrollo de un país” (GF3-10102016-15), aunque consideran que en la actualidad la sociedad no lo valora de forma positiva. Adjudican esta situación a la información que en ocasiones se publica en los medios de comunicación, así como los rumores o comentarios de personas ajenas a la profesión docente; entonces, sugieren que la sociedad base sus opiniones a partir de las condiciones reales que experimentan los profesores, pues “el maestro también es una persona [...] si a lo mejor no tiene la misma jornada, pero se enfrenta a situaciones muy diversas muy diferentes, tiene muchas cosas que hacer y no lo apoyan” (GF3-10102016-15).

Motivaciones extrínsecas

Este tipo de motivación alude a las situaciones que no son inherentes al individuo o a la práctica docente, sino que se presentan de manera exógena y que tienen un impacto en la elección (Kyriacou y Coulthard, 2000). En las participaciones recuperadas en los grupos focales, las motivaciones extrínsecas fueron las que se presentaron en menos ocasiones. Tal es el caso del salario asociado al trabajo como profesor. En dos de los tres grupos focales se mencionó el tema, con diferentes perspectivas en cada ocasión: la falta de pago a docentes interinos, el salario permite sobrevivir y el aumento del mismo en función de la acreditación de las evaluaciones periódicas del desempeño docente. Por lo tanto, lo que los participantes refieren sobre el tema del salario es que no fue una razón contundente en la elección profesional, ya que “aunque no sea el gran trabajo que te va a dejar los millones, sí te va a dejar muchas experiencias, va a ser algo que a te guste hacer porque es lo que tú elegiste, no porque alguien te lo impuso” (GF3-10102016-13).

En el mismo sentido, surgió el tema de la seguridad laboral de los profesores en servicio. Los participantes reconocen que la situación actual es difícil debido a la reducida cantidad de plazas que el gobierno de Baja California oferta a concurso anualmente, sin embargo, señalan que “los maestros siempre se van a ocupar, aunque la educación sea privada pues los maestros siempre van a ser necesarios, igual que los doctores” (GF1-23092016-3). Por lo tanto, queda claro que la oferta pública no es la única opción laboral a considerar cuando los estudiantes egresen de la licenciatura, aunque si es la prioridad.

A partir de los comentarios expresados por los participantes se asume que la motivación extrínseca no es la que atrae a los estudiantes de nuevo ingreso a la EN. Los motivos que se clasifican en este tipo de motivación resultaron ser condiciones negativas de la profesión docente en la actualidad y, a pesar de ser conscientes de ellas, los participantes decidieron iniciar sus estudios para convertirse en profesores de educación primaria. En consecuencia, este tipo de motivación fue la que se mencionó con menor frecuencia, lo que se valora favorable, ya que “si el alumno elige carrera siguiendo únicamente motivaciones externas, el fracaso se presentará irremediamente” (Cano, 2007, p. 8).

CONCLUSIONES

A partir del análisis de las motivaciones expresadas por los participantes, se identificó que los tipos de motivación que se presentan en mayor medida en los estudiantes normalistas de nuevo ingreso son los que corresponden con la clasificación intrínseca y trascendente; en coincidencia con los resultados de estudios realizados en otros países, que afirman que los estudiantes de docencia no muestran un tipo único de motivación, sino una combinación de ellos (Thomson, et al., 2012).

Por lo tanto, se considera que los alumnos participantes en el estudio presentan vocación para la profesión docente, pues este término “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 se equiparaba con prácticas religiosas que tenían el propósito de salvar al prójimo, pero prevalecen el sentido de contribución social y de servicio al público como requisitos indispensables de la vocación, en la que se combinan las motivaciones trascendentes e intrínsecas

Estas características motivacionales deben ser reconocidas desde el inicio de la formación docente, con la intención de potenciarlas durante los estudios profesionales, pues “en este escenario complejo, tener los profesores más motivados (...) para llevar a cabo la misión educadora, es fundamental, porque ello influirá directamente en los aprendizajes de sus alumnos” (Avendaño y González, 2012, p. 22).

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 de los profesores en formación y de los mismos aspirantes, ya que “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). En consecuencia, se sugiere la implementación de un entrevista (Balyer y Özcan, 2014) como parte del proceso de selección de aspirantes a la EN, o bien, de un instrumento que permita la valoración de sus motivaciones.

En conclusión, el conocer las motivaciones de los estudiantes al ingresar a la EN permite contar con información relevante para las escuelas y las autoridades educativas en vista de la atención a la disminución de aspirantes para cursar una carrera docente a nivel básico en México. La implementación de políticas educativas debe buscar atraer a más y mejores aspirantes, es decir,

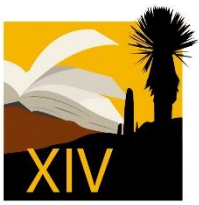
aspirantes atraídos a la formación inicial docente debido a motivaciones intrínsecas y trascendentes que, como se observó en los participantes de este estudio, son elementos que trascienden las complicaciones que la carrera docente implica en nuestro país (como las que refiere Silva, 2012). Vale la pena considerar este tipo de motivaciones, que permitirá que los estudiantes tengan mayores posibilidades de ingresar en las EN y probablemente en la carrera docente.

Frente a la posibilidad de conocimiento de las motivaciones de los estudiantes de EN que ofrecen estos resultados, resulta valioso considerar estudios a mayor escala que favorezcan el desarrollo de inferencias a un mayor número de población, considerando incluso la posibilidad de analizar las motivaciones de los aspirantes previo a su ingreso a las EN.

REFERENCIAS

- Avenidaño, 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.
- Bayler, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7 (5), 104-115.
- Cano, M. (2007). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V (13), 6-9.
- 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.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, (306), 156-209.
- Galván, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista Historia da Educacao*, 16 (38), 43-62.
- 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), 1-14.
- 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), 1-17.

- Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. Aula Magna 2.0. Recuperado de:
<http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- Hansen, D. (2001). Llamados a enseñar. Barcelona: Idea Books.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Jarvis, J. y Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73 (1), 29-35.
- Kyriacou, C. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117-127.
- Hansen, D. (2001). Llamados a enseñar. Barcelona: Idea Books.
- López-Jurado, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, 125-147.
- Álvarez-Gayou, J. (2011). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Anlysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1 (2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mungarro, G. y Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- 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.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist Association*, 55 (1), 68-83.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55 (1), 68-83.



- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 135-148.
- Silva, C. (2012). Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. Documento No. 62. Chile: PREAL
- Tang, S., Cheng, M. y Cheng, A. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Education Review*, 66 (4), 465-481.
- 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.