



## MOTIVACIONES PARA SER DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LA REGIÓN NOROESTE, CENTRO Y SURESTE DEL PAÍS

José Alfonso Jiménez Moreno

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC)

## FACTORES MOTIVACIONALES PRESENTES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE LOS ASPIRANTES A INGRESAR A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN BAJA CALIFORNIA

Jihan García-Poyato Falcón

Benemérita Escuela Normal Estatal. Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL)

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC)

## JÓVENES QUE DECIDEN INGRESAR A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN DOS ESCUELAS NORMALES EN ESTADO DE MÉXICO

Esmeralda Dionicio García

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav (DIE-Cinvestav)

## MOTIVACIONES VOCACIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE YUCATÁN

Dulce del Rosario Quijano Magaña

Centro de Actualización del Magisterio-Yucatán

Área temática: Sujetos de la educación

Línea temática: Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente

**Resumen general del simposio:** La elección de la carrera docente es un proceso complejo que involucra diferentes aspectos tanto contextuales como del individuo. En los últimos años este tipo de investigaciones ha cobrado mayor presencia en la línea de investigación de sujetos de la educación debido a la necesidad de conocer quiénes son aquellos que eligen formarse como docentes ante un contexto que señala una disminución de aspirantes a ingresar a estas carreras, en específico en las Escuelas Normales. En este sentido, el simposio “Motivaciones para ser profesor de educación básica en México. Experiencias de investigación en la región noroeste, centro y sureste del país” pretende ser un encuentro para dar a conocer los resultados de tres investigaciones con enfoques y metodologías distintas, las cuales se llevaron a cabo con estudiantes y aspirantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) y de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM).

La finalidad de este simposio es enriquecer el corpus de conocimiento sobre las motivaciones que tienen los estudiantes que ingresan a las Escuelas Normales en distintas entidades y contextos diferentes, así como reconocer rasgos en estos jóvenes que se ven relacionados con su proceso de selección e ingreso a la Educación Normal. El objetivo del simposio no es realizar una comparación entre las investigaciones que se presentan, sino identificar las características y motivaciones que han guiado a ciertos estudiantes a optar por estudiar en una Escuela Normal para convertirse en docentes y establecer líneas pendientes de investigación, así como temas que deben ser atendidos en el diseño de políticas para el fortalecimiento de la formación inicial docente en las Escuelas Normales del país.

**Palabras clave:** Escuela Normal, aspirantes, estudiantes, motivaciones, elección de carrera

## *Semblanza de los participantes en el simposio*

### José Alfonso Jiménez Moreno

Licenciado en psicología, maestro en psicología y doctor en pedagogía por la UNAM, pasante de filosofía por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Es evaluador de los CIEES desde 2008. Laboró en el CENEVAL como coordinador de Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Se desempeñó como subdirector de pruebas internacionales en el INEE y fue asesor para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Uruguay). Actualmente se desempeña como investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, desarrollando trabajos sobre evaluación educativa.

### Jihan García-Poyato Falcón

Licenciada en Educación Primaria por la BENEPIPL y Licenciada en Sociología por la UABC; Maestra en Ciencias Educativas por el IIDE-UABC y actualmente es estudiante del último cuatrimestre del Doctorado en Ciencias Educativas en el mismo instituto. Cuenta con una Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente de la Licenciatura en Educación Primaria desde 2004 y fue Coordinadora del Departamento de Investigación de 2012 a 2016 en la BENEPIPL. Docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en UABC de 2009 a 2016.

### Graciela Cordero Arroyo

Licenciada en Pedagogía por la UNAM, maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999. Editora fundadora de la REDIE (1999-2003). Fue directora del IIDE-UABC de 2003 a 2011. Recientemente ha sido nombrada presidenta del Observatorio Internacional de la Profesión Docente que gestiona la Universidad de Barcelona.

### Esmeralda Dionicio García

Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Ixtlahuaca, Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento en Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Colaboradora en el “Taller Regional Estrategias y Herramientas para la promoción, fomento y comprensión de la lectura” del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de Hidalgo. Auxiliar de investigación en proyecto “Educación superior privada y su función en las políticas de desigualdad” financiada por el Institut de Recherche Pour le Développement (IRD) en coordinación con el IISUE-UNAM. Actualmente auxiliar de investigación en el DIE-Cinvestav.

### Dulce del Rosario Quijano Magaña

Licenciada en Economía, especialista en Estadística y en Docencia y maestra en Educación Superior por la UADY. Doctora Internacional en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, mención cum laude a la tesis. Fue de 1997 a 2001 Coordinador Estatal de los programas de salud y asistencia social de la Secretaría de Educación de Yucatán; de 2001 a 2006 jefe de departamento de Educación Superior en el estado, y de 2006 a 2019 Directora del Centro de Docencia e Investigación de la Secretaría de Educación Estatal. Actualmente es Directora del Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### FACTORES MOTIVACIONALES PRESENTES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL DE LOS ASPIRANTES A INGRESAR A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN BAJA CALIFORNIA

Jihan García-Poyato Falcón y Graciela Cordero Arroyo

#### Introducción

La formación inicial docente en México tradicionalmente se realiza en las Escuelas Normales (EN), “institución específica de formación de profesorado” (Marcelo, 1995, p. 182) que integra periodos de práctica profesional en contextos reales de trabajo con el conocimiento teórico y disciplinar, para que los futuros profesores de Educación Básica estén preparados al realizar su labor en el salón de clases (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018).

Las EN enfrentan un reto al identificarse una importante reducción en la cantidad de aspirantes a ingresar. Esta disminución de interés por la docencia ya había sucedido en México durante el final de la década de los ochenta, pero logró revertirse a través de políticas públicas de estímulos económicos para los docentes. Actualmente se identifica una reducción de 57% en la cantidad de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) desde el ciclo escolar 2010–2011 al 2017–2018. En el caso de Baja California, se identificó una baja de 81% en el número de aspirantes a la LEPRIM en las seis EN públicas que ofrecen este programa educativo.

Esta disminución en el interés por cursar la formación inicial docente 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 EN que deban cerrar grupos por falta de aspirantes.

Este fenómeno puede deberse a distintas causas, como las modificaciones en el proceso de ingreso laboral, la evaluación constante y mayor diversidad en la oferta universitaria. Sin embargo, aún se registran aspirantes a las EN. Es en este contexto que resulta pertinente identificar las motivaciones que tienen al solicitar un espacio en las aulas normalistas para formarse como profesor de primaria, por lo que surgen las preguntas de investigación: ¿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? Específicamente el objetivo de la investigación consiste en identificar los factores motivacionales presentes en la elección profesional de los aspirantes a ingresar a la LEPRIM en Baja California.

El problema planteado no es privativo de México. En el continente se reconoce que “ser profesor en América Latina no es una carrera atractiva para los jóvenes” (Elacqua et al., 2018, p. 28). En Europa también se presentan dificultades en cuanto a la cantidad de docentes; en Holanda se presenta un déficit en la cantidad de profesores de secundaria, explicado por la baja atracción y retención de los jóvenes a la carrera docente (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012). Otros países como Inglaterra, Alemania, Noruega, Australia y Estados Unidos reportan también tener dificultades para atraer y retener a los profesores en la carrera docente (Watt et al., 2012), misma situación en Turquía (Bilim, 2014).

Es posible identificar investigaciones a nivel internacional (Bozpolat, 2016; Tustiawati, 2017; Kissau, Davin y Wang, 2019) y nacional (Reyes, 2017; Rodríguez, Baas y Cachón, 2017; Yañez, Gerardo y Ramírez, 2017; Ríos, Mejía y Navarrete, 2018) que abordan el tema de las motivaciones para ingresar a la formación docente, pero desde las expresiones de estudiantes durante el transcurso de su carrera, siendo muy pocos los que se enfocan a conocer las opiniones de los aspirantes a ingresar.

El abordaje metodológico ha sido predominantemente cuantitativo, a través del uso de instrumentos estandarizados para la recolección de datos, dentro de los que destaca la Escala FIT-Choice. Ha sido aplicada en más de 12 países a estudiantes y egresados de distintos programas de formación docente, cuyas evidencias de validez han sido publicadas (Watt y Richardson, 2008).

Como base del proceso de investigación propio se eligió el modelo teórico de esta escala, que se sustenta en la Teoría de la Expectativa de Valor de Atkinson y colaboradores (Watt y Richardson, 2007). Consiste en 18 factores agrupados en siete 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. Fue traducida al español y aplicada por Gratacós (2014) en universidades de Madrid, por Pariahuache (2015) en Perú y por Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015) en México.

## Desarrollo

Se utilizó 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). Pérez-López (1991) integra ambos enfoques en una propuesta de orden antropológico para explicar la motivación humana, clasificada en tres tipos: extrínseca, intrínseca y trascendente.

La motivación extrínseca se entiende como la respuesta del individuo ante la fuerza exterior que lo empuja a realizar una acción determinada, por las recompensas o castigos que esta acción provocará (Pérez-López, 1997). La intrínseca se refiere a la satisfacción que encuentra el individuo en la realización misma de la acción, siendo el “tipo de fuerza que atrae a una persona (...) a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción” (Pérez-López, 1997, p. 18). 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).

Para orientar la consecución del proyecto se utilizó el método combinado al desarrollarse tres estudios consecutivos donde se utilizaron técnicas de recolección de información y análisis tanto cualitativas como cualitativas.

El Estudio 1, de carácter cualitativo, consistió en la aplicación de entrevistas a tres directores de EN y grupos focales con 24 estudiantes de nuevo ingreso de las mismas instituciones. Los instrumentos de recolección de información fueron diseñados con base en el Modelo Teórico FIT-Choice y sus resultados se contrastaron con la revisión de la literatura, lo que permitió determinar una primera versión del Modelo Teórico de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (MTFAMDOC).

Con base en esa primera versión del modelo, se llevó a cabo el Estudio Dos, bajo el método combinado, consistente en el diseño, desarrollo y validación del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional (CFAMDOC). El proceso de diseño dio inicio con la revisión de las dimensiones e indicadores del constructo de la motivación para ingresar a la formación docente, que componen el MTFAMDOC, y la integración del CFAMDOC. Su validación 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. Con los datos obtenidos en cada una de las fases se realizaron modificaciones al cuestionario. El resultado principal del Estudio 2 fue la versión final validada del MTFAMDOC (Ver Figura 1) y el CFAMDOC.

El Estudio 3, realizado desde el enfoque cuantitativo y con la técnica de la encuesta, consistió en la aplicación en línea del CFAMDOC durante el Proceso de Selección para Ingresar a las Instituciones Formadoras de Docentes en Baja California del ciclo escolar 2018-2019, a 345 aspirantes a la LEPRIM (generación 2018-2022), cantidad que representa 98% de la totalidad de aspirantes registrados.

El CFAMDOC tiene 122 reactivos divididos en dos grandes apartados. En el primero se incluyen 70 reactivos, distribuidos en ocho secciones que se enfocan en recuperar características contextuales. El segundo apartado se compone de nueve secciones que abordan los nueve factores motivacionales y abarcan las seis dimensiones que conforman el MTFAMDOC, con 52 reactivos (Ver Tabla 1).

Las opciones de respuesta son 10 puntos sin etiquetas específicas, donde uno corresponde a nada importante y 10 a muy importante. Se solicitó a los participantes valorar cada reactivo frente a la pregunta: ¿Qué tan importante fue para ti cada una de las siguientes situaciones para que decidieras estudiar la LEPRIM? Con las respuestas obtenidas, se generó una base de datos en el programa estadístico SPSS Statistics 21 para realizar diferentes análisis descriptivos e inferenciales.

## Resultados

La elección profesional es un proceso que involucra elementos de diversos ámbitos y que cada persona vive en distintas circunstancias, algunos “como la extensión de los valores socioculturales de la familia, otros como la vía para habilitarse en el ejercicio profesional, otros como un triunfo y algunos más como una postergación en espera que algo más ocurra” (Alarcón, López y Piña, 2017, p. 2). En el caso estudiado, los factores motivacionales del CFAMDOC fueron contrastados con los tipos de motivación planteados por Pérez-López (1991) y se ubicaron en el tipo de motivación correspondiente: trascendente, intrínseca y extrínseca (Ver Figura 2). 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.

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 Tabla 2). Estos resultados representan el orden en que se manifestaron los factores motivacionales en la elección profesional de los aspirantes a la LEPRIM en Baja California.

El factor motivacional con mayor puntaje fue el Valor intrínseco de la carrera donde se ubican razones relacionadas con el gusto por la profesión, correspondiente a la motivación intrínseca. En el segundo lugar se ubicó el factor Contribución social, 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 puntuó en tercer lugar entre los nueve factores motivacionales analizados. Este factor se ubica en la motivación intrínseca y se relaciona con la valoración que tienen los aspirantes de sus propias capacidades para desarrollar la docencia como actividad profesional. Por el contrario, en el último lugar de la lista se ubicó el factor Influencias de otros, correspondiente a la motivación extrínseca, con 4.28 puntos por debajo del factor ubicado en primer lugar. A partir de este análisis se confirma lo establecido en la literatura internacional donde diversos estudios “han mostrado consistentemente que quien decide convertirse en profesor no está influenciado fuertemente por recompensas extrínsecas” (Yuan y Jun, 2017, p. 180).

Para profundizar en el análisis se realizaron distintas comparaciones entre los participantes, en función del género, la ubicación de la EN y la existencia de profesores en la familia. Al comparar a los aspirantes por su género se identificaron dos factores motivacionales con diferencias estadísticamente significativas (Ver Tabla 3). El primero es Valor intrínseco de la carrera, en donde las mujeres obtuvieron una puntuación más alta ( $\bar{X}=9.63$ ,  $SD=0.85$ ), frente al puntaje promedio de los hombres ( $\bar{X}=9.25$ ,  $SD=1.27$ ), con una diferencia de medias significativa ( $t=2.38$ ,  $p<0.05$ ). El segundo factor identificado es Estatus social ( $t=-2.21$ ,  $p<0.05$ ). En este caso también el grupo de mujeres tuvo un promedio mayor ( $\bar{X}=8.92$ ,  $SD=1.49$ ). Al analizar el orden de prioridad de los factores no se encontraron diferencias entre los grupos, tampoco así con el orden general expuesto en la Tabla 2.

En cuanto a la zona donde se ubica la EN se conformaron dos grupos: urbana y rural (Ver Tabla 4). Al analizar las respuestas de los participantes se encontró nuevamente que en ambas poblaciones la motivación mayor para ingresar a la LEPRIM se ubica en el factor Valor intrínseco y la de menor puntaje en el factor Influencias de otros. Sin embargo, los participantes de la zona urbana obtuvieron una media mayor en tres de los factores: Habilidad y personalidad docente ( $t=-2.46, p<0.05$ ), Valor intrínseco de la carrera ( $t=-3.31, p<0.05$ ) y Contribución social ( $t=2.57, p<0.05$ ). En cambio, en el factor Vacaciones y horario, la media de los participantes de la zona rural es estadísticamente mayor ( $\bar{X}=7.33, SD=2.52$ ) y la comparación resultó positiva ( $t=2.57, p<0.05$ ), lo que significa que dicha población considera en mayor medida este factor como una motivación para ingresar a la LEPRIM. En cuanto al orden de los factores, en ambos grupos el resultado fue idéntico, que coincidió también con el orden otorgado en la comparación anterior y en el análisis global de los aspirantes.

Finalmente, se analizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los aspirantes que tienen familiares en el magisterio ( $n=228$ ) y los que no ( $n=117$ ), datos que se presentan en la Tabla 5. El puntaje mayor y menor coincidieron con los obtenidos en la comparación por la zona en la que se ubica la EN: Valor intrínseco de la carrera e Influencias de otros. A pesar de dicha coincidencia, se encontraron diferencias significativas en cuatro de los nueve factores motivacionales.

El grupo de participantes con familiares en el magisterio obtuvo puntajes mayores en los factores Influencias de otros ( $\bar{X}=5.51, SD=2.72$ ) y Vacaciones y horario ( $\bar{X}=7.14, SD=2.52$ ), con una diferencia de medias negativa  $t=-2.34, p<0.05$  y  $t=-2.11, p<0.05$  respectivamente, debido tal vez al acercamiento que han tenido a la profesión a través de sus familiares. Por el contrario, los participantes sin familia en el magisterio puntuaron mayor en los factores Valor intrínseco de la carrera ( $\bar{X}=9.71, SD=.49$ ) y Contribución social ( $\bar{X}=9.57, SD=.63$ ), con una diferencia de medias positiva ( $t=3.00, p<0.05$  y  $t=2.64, p<0.05$ ). A partir de estos resultados es posible inferir que los participantes que tienen familiares en el magisterio expresan niveles mayores de motivación extrínseca, frente a quienes no tienen profesores en su familia cuya motivación recae en la motivación intrínseca y trascendente.

En esta comparación fue en la única donde se presentó un orden distinto en tres los factores motivacionales: Habilidades y personalidad docente, Experiencias previas de enseñanza y Estatus social (Ver Figura 3). Estos factores se ubican en el tercer, cuarto y quinto lugar de la lista, que se presentan invertidos cuando los aspirantes no tienen familiares en el magisterio. El resto de los factores resultaron en el mismo orden que en las comparaciones anteriores.

## Conclusión

Debido a que en las aulas normalistas se aglutinan los futuros profesores de preescolar y primaria, es necesario abordar temáticas relacionadas con su quehacer cotidiano. Específicamente el tema de las motivaciones que manifiestan los aspirantes a docentes no ha sido investigado exhaustivamente en México, aunque de manera reciente empieza a tomar un lugar entre las temáticas de interés. Es relevante hacerlo debido a las implicaciones que tienen en la conformación del compromiso e identidad profesional (Bilim, 2014), por lo que las motivaciones de los aspirantes deben distinguirse para ser atendidas durante la formación inicial (Pontes et al., 2011; Gratacós, 2014).

Tal como se presentó en los resultados si bien se manifestaron motivaciones extrínsecas, son los aspectos intrínsecos y trascendentes los que se priorizan, igual a lo reportado a nivel internacional (Sánchez, 2009). Esta motivación debe sostenerse e impulsarse durante el proceso formativo normalista por medio de estrategias de acompañamiento tutorial, por lo que es indispensable la identificación de los factores motivacionales previo al ingreso a la carrera. De igual manera, la información generada en estudios como el presente es insumo para la toma de decisiones de las autoridades educativas para el establecimiento de medidas que auxilien en la promoción de las EN, específicamente la delimitación de estrategias para atraer a más candidatos.

## Tablas

**Tabla 1:** Distribución de los reactivos de la segunda parte del CFAMDOC

PARTE II. ESCALA DE FACTORES MOTIVACIONALES		
DIMENSIÓN	CANTIDAD DE REACTIVOS	FACTOR
INFLUENCIAS SOCIALES	13	EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE
		INFLUENCIAS DE OTROS
		EXPERIENCIAS PREVIAS DE ENSEÑANZA
CAPACIDADES PARA LA DOCENCIA	6	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	

**Tabla 2: Orden de prioridad en los factores motivacionales presentados en los aspirantes**

ORDEN DE PRIORIDAD	DIMENSIÓN	FACTOR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
1º	VALOR INTRÍNSECO	VALOR INTRÍNSECO DE LA CARRERA	9.54	.97
2º	VALOR SOCIAL	CONTRIBUCIÓN SOCIAL	9.40	1.06
3º	CAPACIDADES PARA LA DOCENCIA	HABILIDAD Y PERSONALIDAD DOCENTE	8.95	1.39
4º	INFLUENCIAS SOCIALES	EXPERIENCIAS PREVIAS DE ENSEÑANZA	8.88	1.58
5º	RECONOCIMIENTO SOCIAL	ESTATUS SOCIAL	8.82	1.58
6º	VALOR DE UTILIDAD PERSONAL	SALARIO Y SEGURIDAD LABORAL	8.35	1.87
7º	INFLUENCIAS SOCIALES	EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE	7.79	2.20
8º	VALOR DE UTILIDAD PERSONAL	VACACIONES Y HORARIO	6.91	2.66
9º	INFLUENCIAS SOCIALES	INFLUENCIAS DE OTROS	5.26	2.80

**Tabla 3: Puntajes obtenidos en los factores motivacionales por género**

DIMENSIÓN	FACTOR	GRUPOS		RESULTADOS ESTADÍSTICOS			
		DIFERENCIA DE VARIANZA		DIFERENCIA DE MEDIAS			
		FEMENINO MEDIA (SD) N=273	MASCULINO MEDIA (SD) N=71	ESTA- DÍSTICO DE LEVENE	SIGNIFI- CANCIA	ESTA- DÍSTICO T	SIGNIFI- CANCIA
INFLUENCIAS SOCIALES	EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA	8.96 (1.47)	8.58 (1.93)	3.78	.05	-1.77	.08
	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	7.81 (2.26)	7.75 (1.96)	2.58	.11	-.21	.84
	INFLUENCIAS DE OTROS	5.23 (2.82)	5.36 (2.77)	.11	.75	.34	.74
CAPACIDADES PARA LA DOCENCIA	HABILIDAD Y PERSONALIDAD DOCENTE	9.00 (1.33)	8.75 (1.60)	.30	.59	-1.35	.18
VALOR INTRÍNSECO	VALOR INTRÍNSECO DE LA CARRERA	9.63 (.85)	9.25 (1.27)	8.19	.00	-2.38	.02
VALOR SOCIAL	CONTRIBUCIÓN SOCIAL	9.44 (1.05)	9.23 (1.06)	1.33	.25	-1.48	.14
RECONOCIMIENTO SOCIAL	ESTATUS SOCIAL	8.92 (1.49)	8.46 (1.83)	3.50	.06	-2.21	.03
VALOR DE UTILIDAD PERSONAL	SALARIO Y SEGURIDAD LABORAL	8.40 (1.83)	8.13 (2.06)	.87	.35	-1.06	.29
	VACACIONES Y HORARIO	6.94 (2.68)	6.79 (2.60)	.13	.72	-.42	.68

**Tabla 4: Puntajes obtenidos en los factores motivacionales por ubicación de la EN**

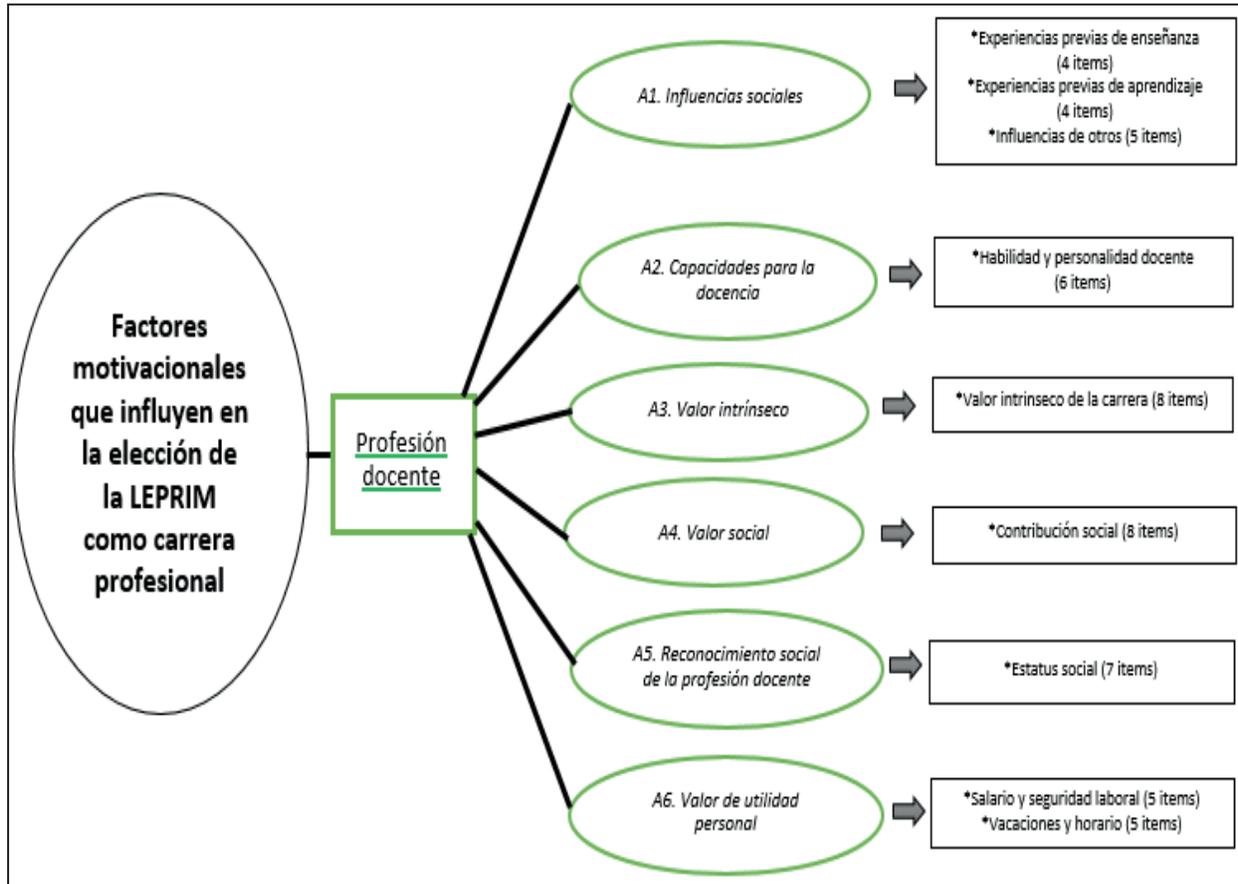
DIMENSIÓN	FACTOR	GRUPOS		RESULTADOS ESTADÍSTICOS			
		URBANO	RURAL	DIFERENCIA DE VARIANZA		DIFERENCIA DE MEDIAS	
				MEDIA (SD) N=195	MEDIA (SD) N=150	ESTA- DÍSTICO DE LEVENE	SIGNIFI- CANCIA
INFLUENCIAS SOCIALES	EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA	9.01 (1.44)	8.70 (1.72)	4.08	.04	-1.85	.06
	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	7.89 (2.12)	7.66 (2.29)	1.26	.26	-.98	.33
	INFLUENCIAS DE OTROS	5.02 (2.79)	5.56 (2.80)	.02	.90	1.78	.08
CAPACIDADES PARA LA DOCENCIA	HABILIDAD Y PERSONALIDAD DOCENTE	9.11 (1.20)	8.73 (1.58)	5.42	.02	-2.46	.02
VALOR INTRÍNSECO	VALOR INTRÍNSECO DE LA CARRERA	9.70 (.62)	9.33 (1.26)	19.55	.00	-3.31	.00
VALOR SOCIAL	CONTRIBUCIÓN SOCIAL	9.57 (.76)	9.18 (1.31)	20.43	.00	-3.23	.00
RECONOCIMIENTO SOCIAL	ESTATUS SOCIAL	8.92 (1.54)	8.69 (1.62)	1.47	.23	-1.36	.18
VALOR DE UTILIDAD PERSONAL	SALARIO Y SEGURIDAD LABORAL	8.21 (1.93)	8.51 (1.80)	1.84	.18	1.43	.16
	VACACIONES Y HORARIO	6.59 (2.72)	7.33 (2.52)	3.39	.07	2.57	.01

**Tabla 5: Puntajes obtenidos en los factores motivacionales por tener familiares en el magisterio**

DIMENSIÓN	FACTOR	GRUPOS		RESULTADOS ESTADÍSTICOS			
		SÍ	NO	DIFERENCIA DE VARIANZA		DIFERENCIA DE MEDIAS	
				MEDIA (SD) N=228	MEDIA (SD) N=117	ESTA- DÍSTICO DE LEVENE	SIGNIFI- CANCIA
INFLUENCIAS SOCIALES	EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA	8.84 (1.57)	8.96 (1.60)	.005	.95	.67	.50
	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	7.90 (2.13)	7.58 (2.31)	3.66	.05	-1.29	.19
	INFLUENCIAS DE OTROS	5.51 (2.72)	4.78 (2.91)	1.43	.23	-2.34	.02
CAPACIDADES PARA LA DOCENCIA	HABILIDAD Y PERSONALIDAD DOCENTE	8.96 (1.40)	8.93 (1.37)	.025	.87	-.16	.87
VALOR INTRÍNSECO	VALOR INTRÍNSECO DE LA CARRERA	9.45 (1.14)	9.71 (.49)	12.33	.00	3.00	.00
VALOR SOCIAL	CONTRIBUCIÓN SOCIAL	9.30 (1.22)	9.57 (.63)	11.83	.00	2.64	.01
RECONOCIMIENTO SOCIAL	ESTATUS SOCIAL	8.85 (1.47)	8.75 (1.77)	2.32	.13	-.55	.58
VALOR DE UTILIDAD PERSONAL	SALARIO Y SEGURIDAD LABORAL	8.45 (.12)	8.15 (.19)	7.04	.01	-1.34	.18
	VACACIONES Y HORARIO	7.14 (.17)	6.49 (.26)	5.77	.02	-2.12	.04

## Figuras

**Figura 1:** Modelo Teórico de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la LEPRIM como Carrera Profesional



**Figura 2:** Correspondencia entre los elementos del Modelo Teórico de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional y los tipos de motivación de Pérez-López (1991)

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

Figura 3: Orden de los factores motivacionales de los aspirantes por tener familiares en el magisterio

+ -

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
<b>Sí tiene familiares profesores</b>	Valor intrínseco de la carrera	Contribución social	Habilidad y personalidad docente	Estatus social	Experiencias previas de enseñanza	Salario y seguridad laboral	Experiencias previas de aprendizaje	Vacaciones y horario	Influencias de otros
<b>No tiene familiares profesores</b>	Valor intrínseco de la carrera	Contribución social	Experiencias previas de enseñanza	Habilidad y personalidad docente	Estatus social	Salario y seguridad laboral	Experiencias previas de aprendizaje	Vacaciones y horario	Influencias de otros

## Referencias

- Alarcón, E., López, R. y Piña, J. (noviembre, 2017). *Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1064.pdf>
- 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
- 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
- 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?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- 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
- Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna* 2.0. Recuperado de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/461#content>
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/index.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html)
- 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
- 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. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2027/1892>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- 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.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/2246/MAE\\_EDUC\\_133.pdf?sequence=1](https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/2246/MAE_EDUC_133.pdf?sequence=1)
- Pérez-López, J. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid: RIALP.
- Pérez-López, J. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Folio.
- 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
- Reyes, T. (noviembre, 2017). *Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la Educación Normal. Generaciones: 2014 y 2015*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0754.pdf>
- Ríos, R., Mejía, J. y Navarrete, G. (marzo, 2018). *Identidad y vocación en los normalistas al iniciar su formación profesional*. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P515.pdf>
- Rodríguez, A., Baas, M. y Cachón, C. (noviembre, 2017). *Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2500.pdf>

- Sánchez, E. (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>
- 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.v28i1/38-56
- 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.
- 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
- 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., Gamboa, M. y Mendoza, E. (2015). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? *La Sociedad Académica*, 23(45), 9-14. Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf>
- Yañez, A., Gerardo, L. y Ramírez, M. (noviembre, 2017). *Factores que influyen en la elección de la docencia en Educación Física*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1499.pdf>
- 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

## JÓVENES QUE DECIDEN INGRESAR A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN DOS ESCUELAS NORMALES EN ESTADO DE MÉXICO

Esmeralda Dionicio García

### Introducción

En las últimas dos décadas las investigaciones sobre la caracterización de los sujetos que eligen la docencia como carrera profesional y las motivaciones que los orientan para tomar esta decisión han cobrado relevancia tanto a nivel internacional (Watt y Richardson, 2008; Bruns y Luque, 2014; Elaqua et al., 2017) como nacional (Mungarro y Zayas, 2009; Rodríguez y Negrete, 2010; García-Poyato, Cordero y Torres, 2018). La importancia de estas investigaciones se justifica principalmente en la necesidad de conocer quiénes son los sujetos que ante la escasez de profesores a nivel internacional (OCDE, 2016 en García-Poyato et al., 2018) deciden cursar alguna carrera o curso para formarse como docentes, además se resalta el papel del docente como uno de los factores más importantes dentro del aula para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

En el caso de México este tipo de investigaciones se han incrementado a partir de la disminución de un 20% de la matrícula en las Escuelas Normales (EN) y de casi un 60% de las solicitudes de nuevo ingreso (ANUIES, 2017). Esta situación señala que cada vez menos jóvenes optan por una carrera normalista y, a su vez, resalta la problemática que se ha previsto a partir de estimaciones basadas en el comportamiento de la planta docente en servicio en contraste con los egresados normalistas, las cuales han señalado que existe un foco rojo en la formación inicial de docentes respecto al número de plazas que se desocuparán en poco tiempo considerando el número de jubilaciones, en específico en los niveles de primaria y secundaria (INEE, 2015). En específico, se puede ver que la relación entre número de egresados de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de las normales públicas y privadas (11,025) no corresponde al número de profesores que se encuentran en condiciones de jubilarse (48,212) (INEE, 2015), motivo por el cual la presente investigación se centró en los estudiantes que ingresan a la LEPRIM para formarse como docentes de este nivel educativo.

Se determinó realizar la investigación con estudiantes de EN debido a que éstas son las principales Instituciones de Educación Superior (IES) que se dedican a la formación de profesores de educación básica. Aunque existen otras IES como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o universidades que imparten carreras como pedagogía o ciencias de la educación que son carreras que pueden tener un área de salida orientada a la docencia, los egresados de las normales, al llevar una formación más especializada en ciertas áreas del conocimiento o niveles educativos específicos, tienen una formación directamente relacionada con la práctica docente.

Con base en las cifras de descenso, tanto en las solicitudes de nuevo ingreso como en la matrícula, al inicio de la investigación se planteó la hipótesis de que:

aunque el número de aspirantes se había reducido drásticamente, aquellos que finalmente lograban ingresar a las escuelas normales eran estudiantes que cumplían con los requisitos mínimos establecidos en las convocatorias de cada entidad [...] y que] los jóvenes de nuevo ingreso en las distintas licenciaturas impartidas en las EN estaban convencidos de querer formarse como docentes y por esa razón no tomaban en cuenta la cuestión política, social y laboral por la que atravesaba la profesión y las mismas escuelas normales (Dionicio, 2019, pp.4-5).

Con base en ello, se diseñó la pregunta general (compuesta) que guio la investigación: ¿Quiénes son los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria en una escuela normal y cómo es el proceso que siguen para tomar esta decisión?

El objetivo principal de este trabajo era conocer quiénes son los jóvenes que deciden ingresar a la LEPRIM, no desde una perspectiva cuantitativa, sino identificando sus particularidades sociológicas y contextuales, y con base en estas características intentar comprender el proceso que vivieron en su transición del nivel académico anterior al nivel superior y cómo es que finalmente deciden ingresar a una escuela normal, esto con la intención de coadyuvar al aporte de conocimiento respecto a estos sujetos educativos.

## Desarrollo

La investigación es de corte cualitativo puesto que tiene la finalidad de comprender el proceso de ingreso a las escuelas normales desde la percepción de los propios estudiantes. El instrumento principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, la cual se realizó a 32 estudiantes normalistas que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017 y cursaban el segundo semestre de la LEPRIM en dos escuelas normales del Estado de México.

Las escuelas donde se realizó el trabajo de campo se eligieron según su denominación, es decir, que no pertenecieran a la clasificación de normales centenarias, bicentenarias, superiores o rurales —las cuales han sido un poco más exploradas en comparación con las que no tienen estas denominaciones— y también se contempló su ubicación geográfica, considerando así, dos contextos distintos: uno semi-rural y otro urbano. Con base en esta característica para el presente texto ambas normales serán identificadas como normal estatal semi rural (NESR) y normal estatal urbana (NEU).

La NESR está ubicada en un municipio mexiquense que registra un grado de marginación alto con una población total de cerca de 140,000 habitantes y cuenta con tres instituciones públicas de educación superior para atender la demanda de educación superior del municipio y otros aledaños, de esta escuela normal es importante destacar que cuenta con el servicio de internado para estudiantes de escasos recursos que provengan de municipios distintos de donde se ubica la institución, sin embargo, este internado no es igual al de las escuelas normales rurales, debido a que este es limitado a ciertos estudiantes que a través de un

concurso se hacen acreedores a este apoyo y presenta otras particularidades que se abordan más a fondo en el trabajo completo de investigación. La NEU se ubica en un municipio conurbado a la ciudad de México, con más de un millón de habitantes se sitúa entre los más poblados de la entidad y el grado de marginación municipal es muy bajo. En sí, estas características contextuales nos ayudan a entender algunos factores que influyen en la decisión de los jóvenes de estudiar en una escuela normal.

En el ciclo escolar 2016–2017 la NESR —con 44 años de servicio— recibió a 37 estudiantes de nuevo ingreso en la LEPRIM, de los cuales dos se dieron de baja durante el primer año, quedando 35 estudiantes para el segundo semestre. Mientras que la NEU —con 33 años de servicio— recibió 28 estudiantes de nuevo ingreso, pero nueve se dieron de baja durante el primer semestre y para segundo semestre quedaban 19 estudiantes. Estos datos señalan que desde el primer semestre hay alumnos —con promedios altos— que deciden dejar la normal por diferentes motivos, lo cual podría estar relacionado con su proceso de ingreso a la LEPRIM, aunque se requeriría un estudio específico sobre estos jóvenes para analizar esta situación.

En ese ciclo escolar la NEU participó en dos procesos de selección debido a que en el Estado de México se publicaron dos convocatorias para ingresar a una EN. La primera convocatoria se publicó en marzo de 2016 y la segunda en julio del mismo año. Al comparar las fechas de los procesos de admisión de las EN con otras IES de la región se observa que las normales emiten convocatorias después de que otros procesos para cursar otro subsistema han concluido (Dionicio, 2019).

## Resultados

### Clasificación de los estudiantes por tipo de ingreso

Con base en las entrevistas que se tuvieron con los estudiantes, se identificaron dos grupos de análisis (ver Figura 1). Por un lado, están aquellos que relacionan su elección de carrera con el gusto por ser docentes, ya sea en el nivel de primaria o de otro nivel educativo o especialidad. Y por otro lado, están aquellos que dijeron que no querían ser maestros por tres principales motivos: 1) fueron rechazados en otras IES; 2) por la situación económica familiar; y 3) porque fueron expulsados de otros subsistemas educativos.

#### Los que querían ser maestros

Este grupo está conformado por once estudiantes de los treinta y dos entrevistados, quienes relacionaron su ingreso a la normal con motivaciones intrínsecas y altruistas. Estos jóvenes indicaron que la profesión fue su primera opción para cursar el nivel superior y que estaban convencidos de querer formarse como docentes, como se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista:

Yo recuerdo que desde chiquito, o sea, desde que tengo memoria fue mi idea de ser maestro [...] es una como vocación que yo tengo, es como una pasión al trabajo normalista [...] es como tu pasión, es como: ¡Ay, hoy voy a levantarme para hacerle así! Hoy voy a levantarme porque tengo alumnos que van a aprender algo (estudiante hombre de la NEU).

Aunque no todos dijeron que querían ser maestros de primaria, sino que tres de ellos querían estudiar otra licenciatura en una escuela normal: la licenciatura en educación especial, en educación física y en preescolar, sin embargo, relacionaron su ingreso a la LEPRIM con sus expectativas iniciales. Los normalistas de este grupo también identificaron ciertos eventos y actores de su trayectoria escolar como experiencias que tomaron en cuenta para elegir la profesión, en donde los maestros de educación básica con buenas prácticas fueron vistos como ejemplos a seguir, desde preescolar hasta media superior.

En su discurso estos jóvenes mencionaron juegos infantiles como un indicio con el que relacionan su elección por la profesión y lo ven como un “llamado” o “vocación” por la docencia desde la infancia, incluso antes de ingresar a la educación formal. Asimismo, dijeron que habían percibido en ellos ciertas cualidades personales que los hicieron optar por la LEPRIM, como el hecho de que son pacientes, creativos, tolerantes, les gusta trabajar con niños, se consideran buenos enseñantes y les gusta ayudar a las personas.

En general, este tipo de características identificadas por los estudiantes se relacionan con características de profesores que realizan prácticas efectivas (Hunt, 2009) y que coadyuvan a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, se identificó mayor relación con indicadores que han sido establecidos para relacionar la elección de la profesión con base en los motivos intrínsecos y altruistas (Hunt, 2009; García-Garduño, 2007) lo cual se relaciona con efectos positivos a largo plazo en el ejercicio de la profesión, aunque también se identificaron debilidades en otras áreas específicas del conocimiento que se relacionan principalmente con su formación anterior inmediata y que sería necesario identificar en los procesos de ingreso a las licenciaturas normalistas.

### **Los que no querían ser maestros**

Este grupo está conformado por 21 estudiantes de los treinta y dos entrevistados, los cuales señalaron que la normal no era vista como su primera opción para cursar la educación superior puesto que tenían otras aspiraciones profesionales e inclusive algunos habían descartado la normal como una posibilidad educativa, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

La normal fue lo último, o sea mis papás siempre me habían dicho, me había dicho mi mamá, tú vas a hacer también [examen] para la normal, vas a hacer para todas las escuelas, pero yo no quería ser maestra, sinceramente yo no, nunca, nunca (estudiante mujer de la NEU).

Este grupo se divide en tres subgrupos debido a los principales motivos de su elección. En el primer subgrupo hay doce estudiantes que fueron rechazados de otras instituciones de educación superior, es decir, que realizaron otros intentos para poder ingresar a otra carrera y otra institución antes de hacer el proceso de ingreso a la normal, sin embargo, no obtuvieron un lugar y, por lo tanto, vieron a la normal como la única opción posible para no dejar sus estudios. El segundo subgrupo está conformado por siete jóvenes —todos inscritos en la ENSR— que optaron por estudiar a la normal dado que ésta era su

única oportunidad para cursar la educación superior debido a la situación económica de su familia, de esta forma ven a la normal como una opción económicamente viable, aunque en un análisis posterior se aprecia que esa percepción es errónea y se enfrentan a desafíos económicos. En el tercer subgrupo se encuentran dos jóvenes que fueron expulsados —me refiero a una expulsión encubierta como la que refieren Ferreiro y Teberobsky (1979)— de otros subsistemas educativos y se vieron a la escuela normal como una oportunidad de reincorporarse a la educación superior en una carrera que, según su percepción, requiere menor esfuerzo académico.

La decisión de ingresar a la normal fue distinta para los jóvenes de cada subgrupo identificado. Para los rechazados de otras IES, la elección de la normal fue como algo inesperado ya que no habían contemplado la idea de ser maestros, sin embargo, después de uno o más intentos fallidos para ingresar a la opción deseada, la normal emergió como una opción viable para continuar sus estudios terciarios. Para los de escasos recursos, la normal fue vista por los jóvenes y por sus padres como el único medio para obtener una carrera profesional, tomando en cuenta las características de cercanía, costos de colegiatura y la beca del internado. Finalmente, para los *expulsados* de otras IES, la idea de estudiar en una normal —que había sido descartada en un inicio porque tenían más orientación por la carrera en la que estuvieron inscritos— resurge como una opción viable para reincorporarse al sistema de educación superior.

Al analizar las trayectorias escolares de estos jóvenes se aprecia que experimentaron una segregación educativa anterior. En el caso de los estudiantes de la NESR, dicha situación se ve más marcada por las brechas geográficas respecto al tipo de instituciones que imparten la educación media superior y la posibilidad que tienen de acceder a éstas según su ubicación, mientras que los jóvenes residentes de la ZMCM experimentaron un proceso de selección previo en su tránsito de la secundaria al bachillerato, ya que les fue asignada una opción distinta a la que ellos habían seleccionado como primera opción.

De manera general, se aprecia que estos jóvenes eligen la LEPRIM sin tener un conocimiento definido sobre la carrera ni sobre la normal, en algunos casos a causa del reducido tiempo que tuvieron para buscar nuevas opciones, en otros debido a que estos jóvenes son estudiantes de primera generación y tienen menor información respecto a las posibilidades académicas, mientras una minoría no se informa sobre la carrera por el desinterés propia hacia la profesión. Al respecto, se ha señalado que el desconocimiento sobre la carrera a cursar y la elección de ésta a partir de motivos extrínsecos han sido identificados como factores que inciden en la deserción de la profesión a corto plazo (Tinto, 1999; García-Garduño, 2007), por lo tanto, estos jóvenes son susceptibles de interrumpir sus estudios en la LEPRIM como ocurrió con otros de sus compañeros. Ante esta composición de los estudiantes de nuevo ingreso resulta necesario diseñar estrategias de retención y acompañamiento a los normalistas desde los primeros semestres.

### Características generales

De manera general se advierte que ambos grupos de estudiantes comparten ciertas características sociodemográficas, como la edad, que va de los 18 a los 21 años, lo cual se relaciona con el mínimo de

edad señalado en la convocatoria estatal. En cuanto al sexo, hay más mujeres inscritas que hombres, hecho que concuerda con los datos nacionales correspondientes a la composición de matrícula de la LEPRIM. De acuerdo con las características socioeconómicas, se aprecia que los estudiantes normalistas comparten similitudes con los estudiantes que están inscritos en IES públicas de reciente creación, como los tecnológicos estatales (Ramírez, 2013) y las universidades interculturales (Silva y Rodríguez, 2013) o con aquellos que se insertan a universidades privadas de bajo costo (Pérez Colunga, 2013). En estos casos, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso en este tipo de IES, los hacen diferenciarse de otros estudiantes universitarios que asisten a otros subsistemas de educación superior o a instituciones de mayor prestigio.

En cuanto al papel de la familia, los estudiantes resaltaron el apoyo moral y económico —en la medida posible— de sus padres, pero a la vez dijeron que no habían recibido apoyo académico por parte de su familia durante su trayectoria escolar previa. Esta situación se relaciona con el grado máximo de estudios alcanzado por sus progenitores, centrado en los niveles de educación básica (ver Figura 2), así como con el tipo de ocupación de estos, resaltando que, en el caso de las madres, hay una gran proporción que se dedica a labores del hogar —inclusive si tienen un título universitario— mientras que la mayoría de los padres son empleados o se dedican a otras actividades que les generan bajos ingresos.

Existe una diferencia significativa entre el nivel educativo de los padres por zona geográfica (ver Figura 3), mientras los padres de la NEU tienen mayores estudios (principalmente las mujeres), en el caso de los padres (hombres y mujeres) de los jóvenes de la NESR la mayoría sólo concluyó la primaria. Esta diferenciación también está presente en el tipo de empleos, lo cual puede responder en cierta medida, que todos los jóvenes que dijeron que ingresaron a la normal por cuestiones económicas sean estudiantes de la NESR.

## Conclusión

Las investigaciones de corte cualitativo permiten comprender cómo los sujetos reconstruyen su discurso sobre el proceso que siguieron para elegir la carrera docente, sin embargo es necesario reconocer que es la interpretación del estudiante, quien en ocasiones no identifica que en su decisión influyeron aspectos de su contexto, familiares o de su trayectoria escolar, por ello es importante realizar una triangulación de fuentes de información que permitan al mismo estudiante reconocer sus fortalezas respecto a la docencia y también sus debilidades que pueden estar relacionadas con sus características de ingreso y si son identificadas a tiempo la escuela normal también podrá diseñar estrategias institucionales para atender a la diversidad de estudiantes que ingresan a una de estas IES.

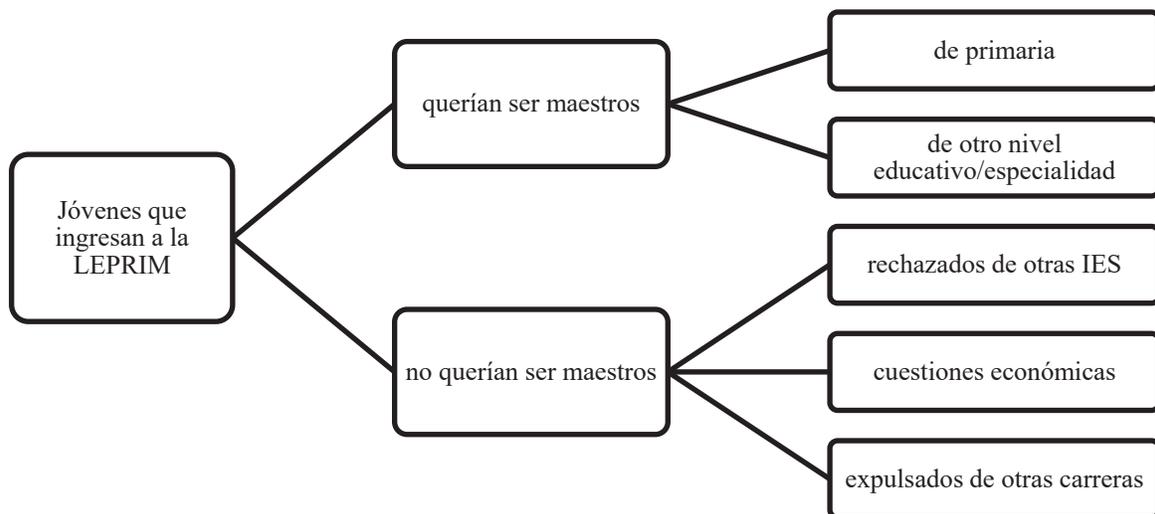
De esta forma, los resultados de esta investigación están encaminados en señalar y enfatizar que no todos los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria están convencidos de querer ser maestros, ni todos cuentan con características para desempeñarse en esta profesión, por lo tanto, las políticas que

se desarrollen respecto a la formación de profesores en las escuelas normales deberían considerar esta situación

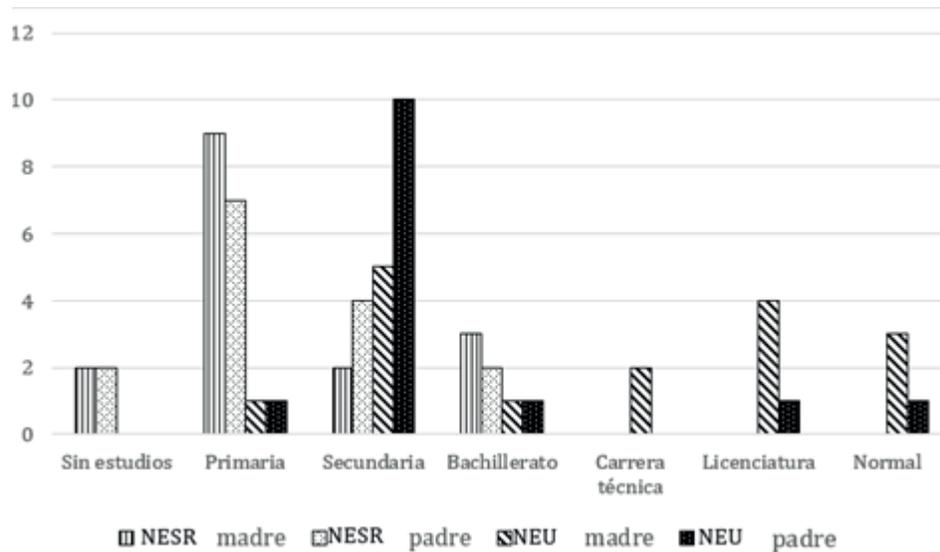
En general, la elección de la carrera docente responde a diversos motivos, como la condición sociodemográfica del estudiante; su contexto; la trayectoria académica previa y los mecanismos de selección de las normales, tales aspectos también deben ser considerados para explicar cómo enfrentan los desafíos durante la carrera los normalistas y qué estrategias deberían implementarse para apoyarlos en su proceso de formación y disminuir los niveles de deserción durante los primeros semestres o una salida prematura al ejercer la docencia.

## Figuras

Figura 1: Clasificación de los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria en el Estado de México.

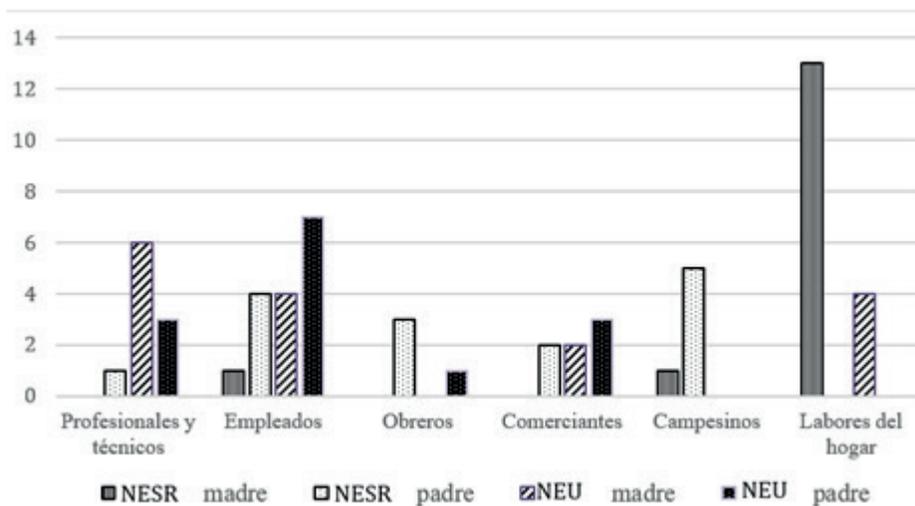


**Figura 2:** Escolaridad máxima alcanzada por los padres de los normalistas. El número total de hombres (29) es menor al de mujeres (32), pues tres estudiantes viven en un hogar monoparental donde la madre es la principal proveedora de ingresos y por ello, sólo reportaron esa información.



**Fuente:** Elaboración propia con base en información de la base de datos de estudiantes de ambas normales.

**Figura 3:** Ocupación de los padres de los estudiantes normalistas. El total de hombres es de 29 debido a que en tres casos los hogares son monoparentales donde la mujer es la jefa de familia y en el caso de las madres el total es de 31 debido al fallecimiento de una.



**Fuente:** Elaboración propia con base en información de la base de datos de estudiantes de ambas normales.

## Referencias

- ANUIES. (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2012-2016* [En línea] Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Dionicio, E. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav).
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? (Resumen ejecutivo)*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8620>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García-Garduño, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178.
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Torres, R.M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(2), 51-72. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl>
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/pdf2/documento\\_preal43.pdf](https://www.oei.es/historico/pdf2/documento_preal43.pdf)
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Mungarro, G., y Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. Trabajo presentado en el 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](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)
- Pérez Colunga, B. (2013). *De ser "rechazado" a ser estudiante en una universidad privada de medio costo: la experiencia de aceptar y de asimilar el ingreso a la universidad insurgentes, plantel Xola*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Ramírez, R. G. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 27-62). México: ANUIES.
- Rodríguez, M. T. y Negrete, T. (2010). Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica. México: Horizontes Educativos IPN.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. En C. Guzmán (Coord.) *Los estudiantes y la Universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 95-127). México: ANUIES.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA journal*, 19(2), págs. 5-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Watt, H. M., 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. Recuperado de: <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

## MOTIVACIONES VOCACIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE YUCATÁN

Dulce del Rosario Quijano Magaña

### Introducción

Desde los orígenes del sistema educativo público, en el último tercio del siglo XIX, la formación de los profesores de educación básica ha sido la función de las escuelas Normales. Oficialmente fueron creadas en el Porfiriato con la intención de instruir a los agentes que requería el sistema para impulsar el proyecto educativo nacional. Esta idea originaria se ha mantenido pues es el gobierno federal el que determina la orientación de los programas para la formación docente, y con ello el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, aún persiste la idea fuertemente arraigada de que la carrera magisterial es una *profesión de Estado* (Arnaut, 1996 y 2004; Czarny, 2003; SEP, 2006).

La finalidad de estas primeras escuelas era la de formar profesores de educación elemental de acuerdo a los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo.

Con el paso del tiempo fueron surgiendo distintas modalidades: a las escuelas urbanas y rurales para la formación de maestros de primaria se incorporaron los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) y las experimentales. De esta forma, el siglo XX fue de profundas transformaciones para las escuelas Normales pues han tenido diversas denominaciones y modalidades según los contextos de emergencia, las necesidades y prioridades políticas de cada época. Las Escuelas Normales han sido y siguen siendo de vital importancia para la formación del profesorado mexicano, principalmente para desempeñarse en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). A pesar del estatus de instituciones de educación superior, la federación sigue concentrando su normatividad y direccionalidad, de modo que no gozan de autonomía que propicie un mayor desarrollo académico (Navarrete-Cazales, 2015; Sandoval, 2016).

Entre los cambios del subsistema normalista destaca el de marzo de 1984, ya que mediante acuerdo presidencial se establece el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas Normales, cualquiera que sea su tipo de sostenimiento (estatal, federal o particular) o especialidad (inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial, educación física y educación artística). Con esto, los estudios previos al ingreso son los del bachillerato. Oficialmente, pasan a ser parte de la educación superior en México. Este pronunciamiento trajo movimientos y cambios importantes: la dimensión del subsistema se redujo, su estructura y organización se modificaron, adquirieron distintas condiciones laborales y sobre todo, hubo un viraje en la concepción y los contenidos para la formación de profesores (Acuerdo, 23 de marzo de 1984).

Esta fue la primera política educativa que impactó profundamente en las prácticas curriculares de las escuelas formadoras de docentes. En la Figura 1 se muestra una franja temporal que ilustra las modificaciones clave del normalismo mexicano hasta su incorporación a la educación superior.

La educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior (SEP, 2016).

A lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio, las Normales construyeron una identidad que las distingue de otras instituciones de educación superior. Desde la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas, estas escuelas han sido objeto de diversos programas que buscan su transformación, sin conseguirlo aún en los términos previstos, a la vez que han venido enfrentado diversas críticas respecto a la calidad de la formación que brindan a sus estudiantes y la de sus propios cuerpos académicos. A pesar de ello, en los resultados de los exámenes para el ingreso al Servicio Profesional Docente, los egresados de las escuelas normales, principalmente las de sostenimiento público, tienen la mayor proporción de sustentantes idóneos para ocupar los puestos docentes de educación básica, en contraste con otras instituciones de educación superior del país (INEE, 2015).

Existen numerosos esfuerzos para consolidar a estas instituciones, entre ellos la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales en cuyas vertientes se plantea profundo dominio disciplinar, uso de las TIC y el idioma inglés como segunda lengua. Asimismo, se constituyen como desafíos incrementar la formación de docentes para atender escuelas indígenas, la actualización y profesionalización de la planta académica normalista y promover el reglamento de ingreso y promoción basado en méritos (Nuño, 2017).

La realidad sociocultural actual exige de la escuela ya no la simple transmisión cuantitativa de conocimientos, sino la función facilitadora de reflexión crítica.

El pensar, reflexionar y escuchar al otro es parte de lo que se espera en la nueva conceptualización de escuela.

## Las escuelas normales de educación preescolar en Yucatán

La formación inicial de los docentes de educación preescolar recae en cuatro escuelas Normales que se encuentran en la entidad. Se ubican geográficamente en Mérida, Ticul y Valladolid (Ver Figura 2), las tres cabeceras municipales de las regiones noroeste, sur y oriente respectivamente (COPLADE, 2008).

En breve semblanza, la más antigua en el estado es la Escuela Normal en Educación Preescolar de Mérida (ENEP), fundada el 11 de octubre de 1973. Es la única de sostenimiento público y de sus aulas han egresado 42 generaciones. Imparte dos licenciaturas simultáneamente, la de educación preescolar y la intercultural bilingüe cuya característica es que sus estudiantes hablen, escriban y comprendan la lengua maya.

Las otras tres escuelas son de sostenimiento privado y fueron fundadas, siguiendo el mismo criterio de antigüedad, como sigue: El Instituto Superior de Educación Normal (ISEN) desde 1994; La Escuela Normal de Educación Preescolar 'Francisco de Montejo' obtiene su autorización con número 1347 el 16 de julio de

2007 para impartir esa licenciatura en la ciudad de Valladolid; y el 24 de agosto de 2012 con el número de autorización 1947, el Centro Educativo 'José Dolores Rodríguez Tamayo' forma licenciadas en educación preescolar en la ciudad de Ticul.

El comportamiento de la demanda para ingresar a la licenciatura en educación preescolar se ha mantenido de manera sostenida a través de cuatro décadas.

¿Qué motiva a estos estudiantes a ingresar a la normal de educación preescolar?

## Objetivo general

Identificar las motivaciones de los y las estudiantes para ingresar a la licenciatura en educación preescolar en Yucatán.

## Objetivos específicos

Caracterizar a los estudiantes que cursan la licenciatura en educación preescolar en el estado de Yucatán.

Determinar cuáles son sus motivaciones para ingresar a esta licenciatura.

## Desarrollo

Con un enfoque cuantitativo, esta investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo ya que lo que se desea es indagar sobre el tema desde una perspectiva particular. Con respecto a su diseño, es de tipo no experimental transeccional descriptivo, pues tiene como objetivo explorar y describir la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una muestra o población. Los datos se colectan en un solo momento, en un tiempo determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Marlo y Celiseo, 2004). Por el tipo de estudio no se plantean hipótesis de investigación.

Para obtener una caracterización de los estudiantes que se encuentran en las normales del estado, se realizó un estudio censal en las 4 escuelas. El instrumento consta de 18 preguntas, 6 dicotómicas y una abierta. Se aplicó a 601 estudiantes de todos los semestres que estudian las licenciaturas en educación preescolar, autoadministrado en sus respectivas escuelas y en el horario correspondiente. Las escuelas ofrecieron facilidades para una administración ordenada y eficaz en los salones de clases. El procesamiento de la información se realizó en el SPSS 21.0

## Resultados

La media de edad de los 601 estudiantes es de 19.92 años con una desviación típica estándar de 1.757, y su moda y mediana son los 20 años. El porcentaje acumulado por edad indica que el 97% de los estudiantes de las normales de preescolar tienen máximo 23 años, una edad común en estudiantes de licenciatura.

Esta carrera concentra 96.5% de mujeres en su alumnado, haciendo de esta profesión una opción marcadamente preferida por más estudiantes del sexo femenino que masculino.

Con respecto a su lugar de nacimiento, el municipio mencionado con mayor frecuencia es Mérida con el 57.6%, y llama la atención que la segunda posición la ocupa *otros estados de la República*; el 7.7% de los estudiantes en las escuelas Normales de preescolar no son yucatecos. La tercera posición con el 6.3% la tienen los municipios de Oxtutzcab y Valladolid.

Del total, 586 jóvenes manifestaron ser solteros, 15 casados, y el 6.5% indicó tener al menos un dependiente económico.

La mayor población estudiantil se encuentra entre el primer y quinto semestres con un 34.8% y 30% respectivamente, y la menor en el séptimo (Ver Tabla 1). Sin embargo, esto se puede atribuir a que por la naturaleza de la carrera en los últimos semestres los estudiantes se encuentran de práctica docente fuera de su escuela el ciclo escolar casi completo. La mediana y la moda para el semestre que cursan es tercero.

A la pregunta ¿Con quién vives durante la semana de clases? Las respuestas más frecuentes fueron 'padre, madre y hermanos' 228 veces, 'madre' 80 veces, 'padre y madre' 61, y en cuarto lugar 'amigos y amigas' con 51 respuestas marcadas, por encima de hermanos, tíos, primos, y abuelos.

El 68.4% de ellos indicaron no haber cambiado de residencia para estudiar esta licenciatura, es decir, 411 estudiantes viven en su mismo hogar.

Con respecto a su elección de por qué decidió estudiar esta profesión, las dos respuestas más frecuentes fueron por el gusto a la carrera con un 72.2% y un 22.8% porque sentían que es su vocación ser maestros (Ver Tabla 2).

En la interrogante que si estudiar esta licenciatura había sido su primera opción, 78.9% de los alumnos dijeron que sí. Sin embargo, cuando se les pidió enlistaran las carreras que le hubiese gustado estudiar antes que la licenciatura en educación preescolar, 476 jóvenes marcaron una, dos y hasta tres opciones de profesiones diferentes a esta licenciatura. Entre las más frecuentes estuvieron Psicología, Educación Primaria, Medicina, Nutrición, Educación Especial y Gastronomía, en orden de prelación.

En la Tabla 3 se muestra la cantidad de participantes con familiares en el magisterio. El 64.6% de los estudiantes manifestaron no tener dentro de su familia a alguien que sea profesor de educación preescolar, pero 319 de ellos dijeron tener hermanos en el magisterio y 279 a su papá o mamá.

Esto indica que el 99.5% de los estudiantes conviven de manera muy cercana con el trabajo magisterial (Ver Figura 3).

En cuanto a qué quisieran hacer al terminar la carrera, con el 34% compiten por ser su primera opción la de trabajar simplemente, o estudiar un posgrado y trabajar simultáneamente (Ver Tabla 4).

En la Tabla 5 se presentan las respuestas relacionadas con las opciones de trabajo; 488 estudiantes indicaron como su primera alternativa dar clases en preescolar, 18 dijeron que les gustaría hacerlo en un CENDI o guardería, y 12 en general donde hubiera niños. El 11.8% no marco ninguna opción, lo cual podría sugerir que no desean trabajar con niños. Predominantemente los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar eligieron ser docentes en jardines de niños.

En los antecedentes académicos, que se muestran en la Tabla 6, el 87.5% de éstos jóvenes provienen del bachillerato general, y más del 85% lo terminó en 3 años. Sólo 79 de ellos manifestaron haber sido repetidores de uno (12%) o dos grados (1%).

El nivel de estudios alcanzado por los padres es bastante homogéneo entre los estudiantes que cursan esta profesión: con poco más del 27% se encuentra en primera posición la licenciatura para ambos padres, seguido por el nivel de secundaria con un 22% para el papá y un 24% para la madre, y en tercer lugar están los que terminaron el bachillerato, aunque en el caso de la madre también coincide en el mismo porcentaje las que concluyeron únicamente la primaria (Ver Figura 4). El 8.2% de los padres y el 7% de las madres tienen estudios de posgrado. Predomina el grado de maestría con 42 y 37 casos respectivamente; 6 papás y 5 mamás tienen doctorado. El 51.6% de los estudiantes provienen de familias con un sólo ingreso familiar en donde 35.8% es del padre y 15.8% es la madre la que provee el hogar. 265 jóvenes indicaron que los gastos de la casa son compartidos por ambos padres.

## Conclusión

El presente estudio bosqueja quienes son los jóvenes que se encuentran formándose para ser los futuros docentes del nivel preescolar. Históricamente esta profesión ha sido considerada para mujeres y esta costumbre sigue arraigada en nuestro medio si se tiene como hecho innegable que de cada 100 estudiantes 97 son mujeres.

Otro aspecto que resalta es que la mayoría de nuestros estudiantes son de contextos urbanos y la concentración proviene básicamente de tres ciudades del estado. Sin embargo, los datos revelan condiciones poblacionales que sugieren la existencia de un importante número de familias de otros estados de la república que cambiaron su residencia a Yucatán.

Sus características personales pueden ser consideradas típicas en los estudiantes de licenciatura: la edad promedio es la común, su trayecto formativo es lineal si se considera que provienen del bachillerato propedéutico, la gran mayoría no son repetidores, y el mayor porcentaje ha presentado una sola vez examen de admisión.

Llama la atención que estos jóvenes no se percatan, o al menos no admiten conscientemente, la marcada influencia magisterial que existe en su contexto sociocultural y el sesgo que esto implica en el momento de la elección de su carrera profesional; sólo doce personas dijeron estudiar esta licenciatura por influencia familiar pero cerca del cien por ciento de los alumnos que estudian en las normales de preescolar tienen un familiar con línea directa de consanguinidad trabajando en el magisterio. Esta influencia se refuerza con el hecho de que aún cuando ocho de cada diez dijeron que esta carrera era su primera opción profesional, también ocho de cada diez señalaron su deseo de ser psicólogo, maestro de primaria, médico o nutriólogo antes que licenciado en educación preescolar.

Un dato significativo es que entre las carreras que hubiesen preferido estudiar esté la licenciatura en educación primaria. Una posible explicación puede ser que en el interior del estado sólo existen escuelas normales públicas de educación primaria, contrario a lo que sucede en preescolar, y al ser mayor la demanda en ellas muchos jóvenes se quedan sin posibilidad de ingresar. Su probabilidad de admisión es más elevada en una escuela privada que en una pública, por lo tanto, escogen preescolar porque eso garantiza en mayor medida entrar a la normal. Sin embargo esta apreciación es simple conjetura; convendría correlacionar algunas variables para profundizar en el tema.

En sus escenarios deseables, más de un tercio de estos alumnos al convertirse en profesionales estarían demandando estudios de posgrado. En el estado, excepto la Normal Superior (ENSY), ninguna escuela formadora de docentes pública ofrece estudios de educación continua o de posgrado, y en la oferta de la ENSY no se cuenta con programas propios de este nivel. Este podría ser un nicho de oportunidad.

De la información más reveladora está la falta de emprendimiento de los estudiantes de esta carrera ya que menos del cuatro por ciento manifestó deseos de tener su propia escuela, y apenas ocho jóvenes externaron que al concluir sus estudios les gustaría desempeñarse no dando clases. Dentro de la malla curricular no se tienen asignaturas que fomenten la curiosidad de explorar otros campos laborales en la educación preescolar, de ahí que la gran mayoría de los alumnos piensen que se estudia esta profesión sólo para dar clases.

## Tabla y figuras

**Tabla 1: Frecuencias de la variable semestre**

SEMESTRE		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1º		209	34.8	34.8	34.8
3º		146	24.3	24.3	59.1
5º		180	30.0	30.0	89.0
7º		66	11.0	11.0	100.0
TOTAL		601	100.0	100.0	

**Tabla 2: Elección de la carrera. ¿Por qué decidiste estudiar esta licenciatura?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
	NO RESPONDIÓ	1	.2	.2	.2
	POR GUSTO	434	72.2	72.3	72.5
	ES MI VOCACIÓN	137	22.8	22.8	95.3
	POR INFLUENCIA FAMILIAR	12	2.0	2.0	97.3
	CERCAÑÍA A LA ESCUELA	1	.2	.2	97.5
	OTRO	15	2.5	2.5	100.0
	TOTAL	600	99.8	100.0	
PERDIDOS	SISTEMA	1	.2		
TOTAL		601	100.0		

**Tabla 3: Familiares en el magisterio**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
	NINGUNO	2	.3	.3
	PAPÁ O MAMÁ	279	46.4	46.8
	HERMANOS	319	53.1	99.8
	PAPÁ MAMÁ Y HERMANOS	1	.2	100.0
	TOTAL	601	100.0	

**Tabla 4: Cuando termines la carrera ¿qué te gustaría hacer?**

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
	ESTUDIAR POSGRADO	76	12.6	12.7
	TRABAJAR	208	34.6	47.4
	FUNDAR MI ESCUELA	23	3.8	51.3
	POSGRADO Y TRABAJAR	205	34.1	85.5
	POSGRADO Y FUNDAR MI ESCUELA	4	.7	86.1
	FUNDAR LA ESCUELA Y TRABAJAR	17	2.8	89.0
	TODAS	57	9.5	98.5
	OTRA	9	1.5	100.0
	TOTAL	599	99.7	
PERDIDOS	SISTEMA	2	.3	
TOTAL		601	100.0	

**Tabla 5: Dónde te gustaría trabajar**

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
NINGUNA OPCIÓN	71	11.8	11.9	11.9
EN PREESCOLAR, DANDO CLASES	488	81.2	81.7	93.6
EN PREESCOLAR, NO DANDO CLASES	8	1.3	1.3	95.0
EN UN CENDI O GUARDERÍA	18	3.0	3.0	98.0
EN GENERAL, DONDE HAYAN NIÑOS	12	2.0	2.0	100.0
TOTAL	597	99.3	100.0	
PERDIDOS SISTEMA	4	.7		
TOTAL	601	100.0		

**Tabla 6: Tipo de bachillerato de procedencia**

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
VÁLIDOS				
NO RESPONDIÓ	1	.2	.2	.2
GENERAL (PROPEDEÚTICO)	526	87.5	87.8	88.0
TECNOLÓGICO O TÉCNICO	54	9.0	9.0	97.0
OTRO ESTADO	17	2.8	2.8	99.8
DESCONOCIDO	1	.2	.2	100.0
TOTAL	599	99.7	100.0	
PERDIDOS SISTEMA	2	.3		
TOTAL	601	100.0		

Figura 1: Trayectos formativos de los docentes de educación básica en México (1925, 1978 y 1984). Recuperado de Medrano, V. Ángeles, E. y Morales, M. (2017) con base en Meneses (1997) y el Diccionario de la Historia de la Educación en México, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/indart.htm>

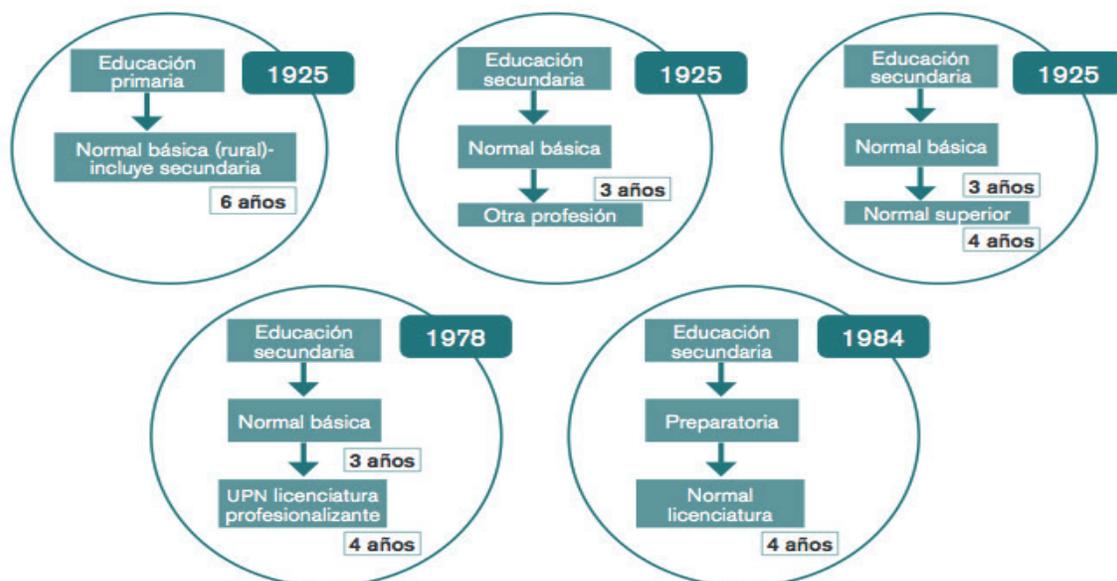


Figura 2: Localización geográfica de las escuelas normales de educación preescolar en Yucatán.

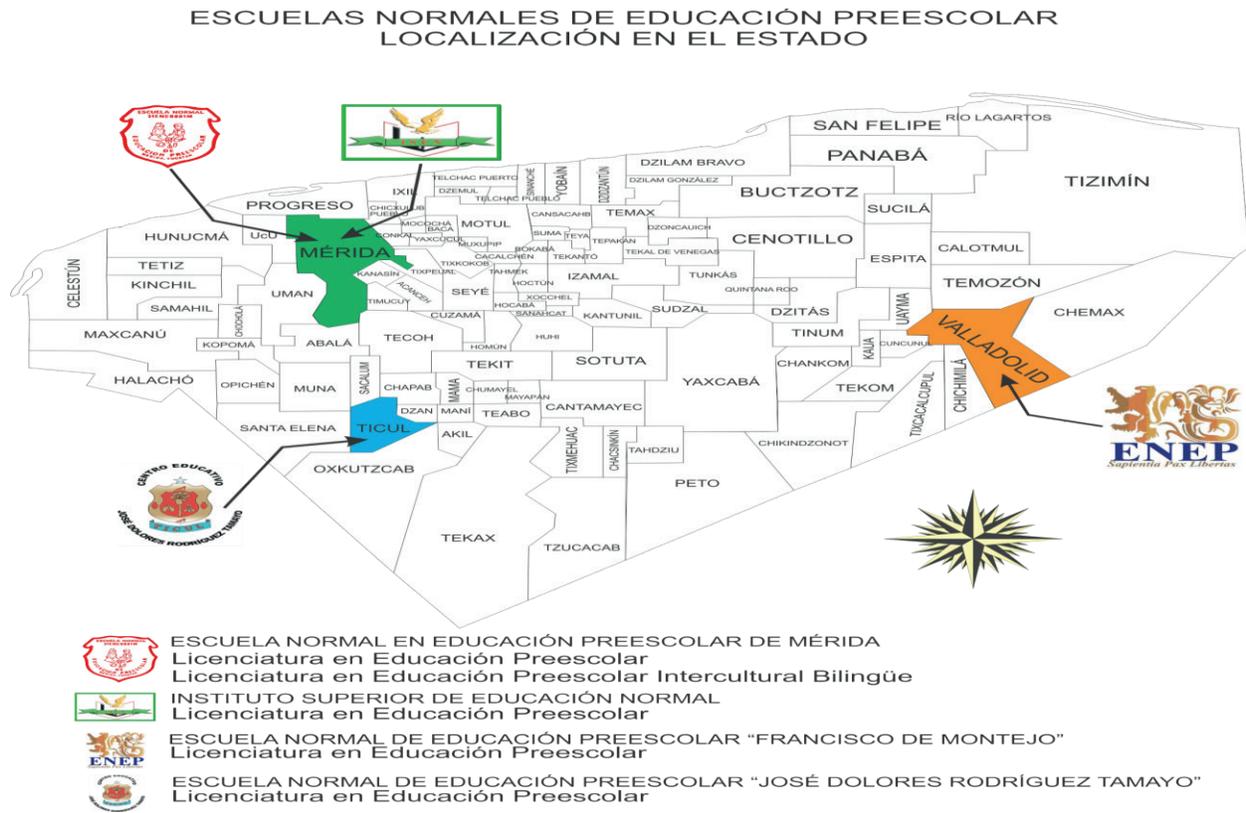


Figura 3: Familiares en magisterio

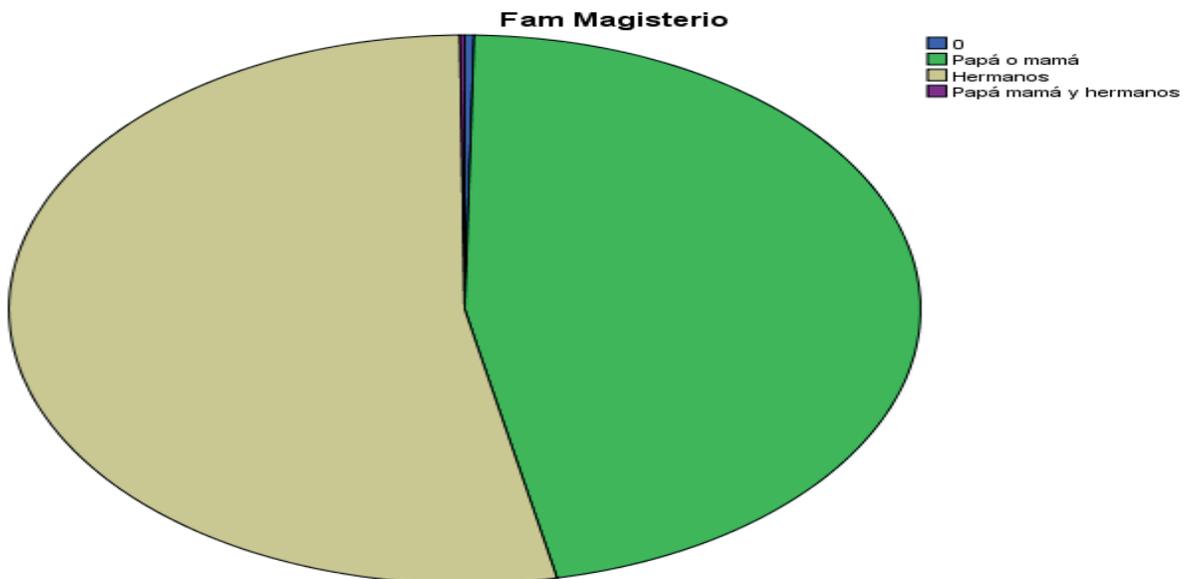
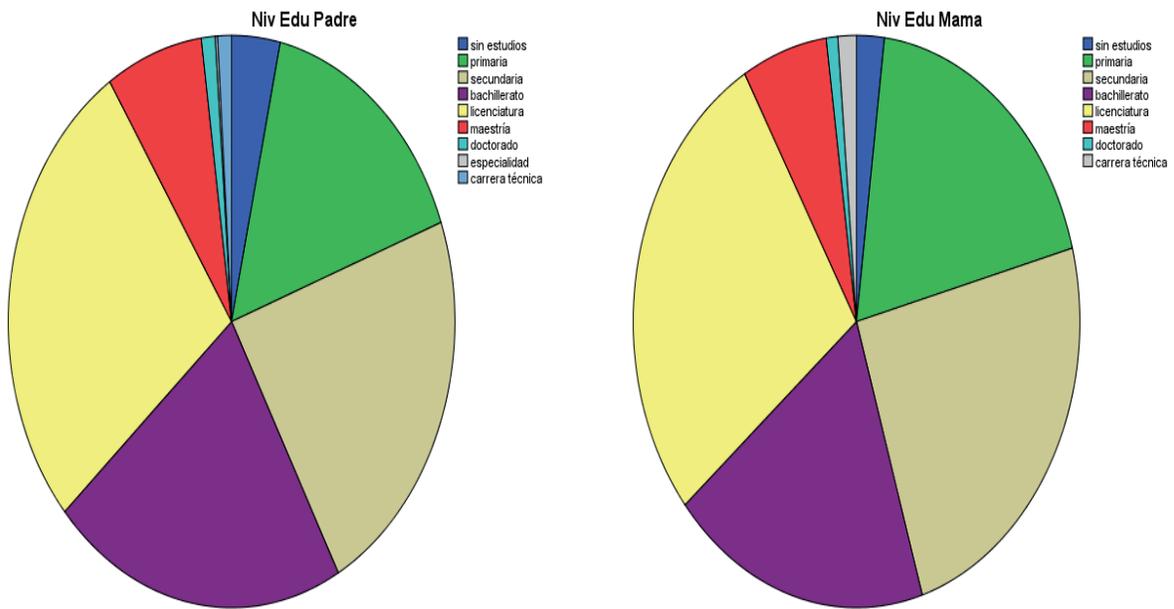


Figura 4: Niveles educativos de ambos padres



## Referencias

- Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura (1984, 3 de marzo). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984)
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión 17*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/assets/multimedia/fcms/cds17.pdf>
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio*. México: SEP.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/1/240/PII240.pdf>
- Sandoval, E. (2016). *Reforma educativa y formación de maestros en México: La reconfiguración de una profesión*. Recuperado de [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf)
- Marlo, N. y Celiseo, R. (2004). *Metodología de la investigación, cuaderno de trabajo*. Recuperado de <http://biblio5.pbworks.com/w/file/fetch/122056011/Metodologia-de-la-investigacion-pdf%20%281%29.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Navarrete-Cazales, Z. (2012). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Nuño, A. (2017). Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Articulista invitado. Milenio. Recuperado de [http://www.milenio.com/firmas/aurelio\\_nuno\\_mayer/fortalecimiento-transformacion-escuelas\\_normales-mile-nio\\_18\\_992480749.html](http://www.milenio.com/firmas/aurelio_nuno_mayer/fortalecimiento-transformacion-escuelas_normales-mile-nio_18_992480749.html)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. México.
- SEP (2016). Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017. México: DGESPE-SES-SEP. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guiapacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>