



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

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). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduño.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 2, 2006

### **Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso**

### **Motivations and Expectations for Entering the Basic Education Teacher Career: A Study of Three Generations of Teacher-Trainees in Mexico**

José María García Garduño

[josemariagarduno@yahoo.com.mx](mailto:josemariagarduno@yahoo.com.mx)

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Educación  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Centro de Estudios para el Desarrollo  
y la Investigación de las Ciencias Sociales,  
Kilómetro 4, Carretera Pachuca-Actopan, 42160  
Pachuca, Hidalgo, México

Javier Organista Sandoval

[javor@uabc.mx](mailto:javor@uabc.mx)

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Universidad Autónoma de Baja California

A. P. 453

C. P. 22800

Ensenada, Baja California, México

Recibido: 21 de junio de 2005; aceptado para su publicación: 24 de agosto de 2006)

## Resumen

El propósito de este estudio fue identificar los cambios ocurridos en el tipo de motivación y las expectativas de tres generaciones de estudiantes normalistas de primer ingreso. Participaron en el estudio alumnos de primer ingreso, mujeres y hombres, de una escuela normal pública de la ciudad de México que estudiaron bajo tres planes de estudio o programas diferentes (144 estudiantes del Plan 75, 140 del Plan 84 y 116 del Plan 97). A los participantes se les aplicó un cuestionario de motivos de ingreso, con el fin de identificar su tipo de motivación y las expectativas que tenían al terminar sus estudios. Los resultados señalan que casi la mitad de los estudiantes escogieron la carrera por motivos extrínsecos. El 40% de los estudiantes tenía como expectativa proseguir estudios universitarios en algún campo ajeno a la educación.

*Palabras clave:* Educación normal, estudiantes de primer ingreso, motivación extrínseca, motivación intrínseca, expectativas laborales.

## Abstract

The purpose of this study was to identify changes in the type of motivation involved in three generations of teacher-trainees. Participants were students of a Mexican public teaching school of different curriculum programs: 144 students of Plan 75, 140 of Plan 84, 116 of Plan 97. The students were asked to complete a questionnaire for entering the school in order to identify their motivations and expectations that they had after finishing school. The results indicate that almost half of the population chose the teaching profession because of extrinsic reasons. About 40% of the students had the expectation to pursue college studies not related to the teaching profession. There were differences among the classes. Plan 97 had less students who chose teaching for extrinsic motives. The results are discussed.

*Key words:* Teaching education students, first-year students, extrinsic motivation, intrinsic motivation, work expectations/job expectations.

## Introducción<sup>1</sup>

La motivación es la fuerza que energiza, dirige y mantiene el comportamiento humano (Steers y Porter, 1991). Estar motivado es tener el impulso para hacer algo. Una persona que no siente ímpetu o inspiración para emprender una actividad está desmotivada, mientras otra que está energizada para un fin se considera como motivada (Ryan y Deci, 2000a). De acuerdo con los creadores de la teoría de la *autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000), la motivación es un continuum que experimenta tres estadios: el primero, *desmotivación*, es no hacer nada; el segundo, *motivación extrínseca* y, el tercero, *motivación intrínseca*. La gente tiene diferentes tipos y cantidades de motivación (Deci, Koestner y Ryan, 2001).

La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000b) postula que los individuos son proactivos y comprometidos o pueden ser pasivos y alineados, debido a las condiciones sociales en que desarrollan su función. Asimismo, los individuos tienden a ser activos y orientados al crecimiento (Deci y Ryan, 2000). Tomando como referencia esta teoría, la motivación intrínseca y la extrínseca están involucradas en la elección de una profesión u ocupación.

La *motivación intrínseca* implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle (Ryan y Deci, 2000b; Deci y Ryan, 2000).

La *motivación extrínseca* es la otra cara de la moneda. Es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente (Ryan y Deci, 2000a).

Debido a las características peculiares que rodean la profesión de maestro, en la elección de la carrera intervienen tanto motivos intrínsecos como extrínsecos. En cuanto a los intrínsecos, diversos estudios, internacionales y nacionales (Lortie, 1975; Sultana y Wirtz, 1992; Hayes, 1990; Yong, 1995) señalan que algunos de los jóvenes que eligen estudiar esa carrera lo hacen por motivos altruistas: les gusta trabajar con niños, hacer una labor social importante y enseñar. Por otro lado, algunos autores (Mercado, 1997; Dilworth, 1991) han encontrado que la elección de la carrera de maestro de educación primaria también está determinada por motivos extrínsecos: es un medio de movilidad social, para los estudiantes de bajos recursos, quienes ven la posibilidad de continuar estudios de educación superior, cuando su familia no puede costearles la carrera de su preferencia. Por otra parte, durante la década de los noventa, la profesión de maestro se convirtió en una alternativa visible para jóvenes que no fueron admitidos en las instituciones públicas de educación superior (Torres, 1996).

En el caso de México, existen ciertas evidencias de que los tipos de motivación que determinan el ingreso a la carrera perviven durante el ejercicio de la profesión. Galván (1981) señala que durante la época del porfiriato un número importante de egresados de la normal se dedicaban a otra carrera profesional después de haber concluido sus estudios.

En lo que respecta a las nuevas generaciones de normalistas, el estudio de Reyes y Zúñiga (1994, p. 62), tal vez el más importante hasta ahora realizado, sobre el tema, indica que 30% de los alumnos que estudiaron en el Plan 84<sup>2</sup> eligieron la normal como una segunda opción. El mismo autor afirma que, según la opinión de sus profesores, esos estudiantes tenían una actitud diferente a las de las generaciones anteriores, la cual expresaba desinterés y falta de entusiasmo.

Parece ser que los motivos extrínsecos crean contradicciones con la representación social que se ha impuesto al maestro y al normalismo. Desde la creación de las escuelas normales, a finales del siglo XIX, se tiene la imagen de que esta profesión no es como cualquier otra. Es, más bien, como una especie de sacerdocio y apostolado. Se espera del maestro entrega y sacrificio altruista, en pos del bienestar y el progreso de los educandos y de los ideales nacionalistas emanados de la Revolución de 1910. Desde estos hechos históricos se ha conformado la identidad del maestro mexicano (Güemes, 2003).

La influencia de la motivación extrínseca en la elección de la carrera ha sido suficientemente investigada y los maestros que han decidido estudiar la normal por motivos extrínsecos pueden padecer contradicciones entre sus sentimientos y creencias. Sin embargo, en el caso de México, no se ha realizado una estimación del grado de influencia de la motivación extrínseca e intrínseca en la elección de la carrera de maestro y de su evolución durante diversas épocas y generaciones de estudiantes que decidieron ingresar a estudiar la carrera de profesor de educación primaria. Se tienen algunas nociones generales derivadas de algunos estudios (Calvo, 1980; Reyes y Zúñiga, 1994; Mercado, 1997), pero no se tiene una idea más precisa de la situación y cómo ha evolucionado.

Es probable que existan variaciones generacionales en los motivos de ingreso a la carrera. La profesión y carrera de maestro, como cualquier otra, está determinada socialmente; en los últimos 25 años ha sufrido diversos cambios y reformas, que puede haber influido en el tipo de aspirantes que se han sentido atraídos por la carrera. En las décadas de los sesenta y setenta fueron adolescentes entre 15 y 17 años quienes, posiblemente, tenían información insuficiente sobre la carrera. Cuando la carrera se convirtió en licenciatura, en un principio, pocos estudiantes se sintieron atraídos por ella; pero algunos jóvenes, entre 18 y 26 años, ante la incapacidad de las instituciones universitarias públicas para satisfacer la demanda, decidieron ingresar a la normal porque no fueron admitidos en las carreras de su preferencia inicial.

El tipo de aspirantes está nuevamente a punto de cambiar, debido a las dificultades para ser admitidos en otros estudios de nivel superior. Actualmente empieza a observarse que los estudios de normal básica están siendo una segunda opción. En algunas normales estatales como la de Ensenada, Baja California, la tasa de rechazo de aspirantes es igual o mayor que en la universidad pública estatal (Gema López, comunicación personal, 14 de septiembre de 2004). Este hecho, tiene algo que ver con la revalorización económica de la profesión de maestro de educación primaria.

Si bien a finales de la década de los años 80 el salario de los maestros era menos de dos salarios mínimos, a partir de mediados de la década de los noventa los incrementos salariales de los maestros han sido muy superiores a los de otros gremios (Granados, 2005). Por ejemplo, en 1996 "obtuvieron 38.52% de aumento contra una inflación de 27.70%; en 1997, 33% vs. 15.72%; en 1998, 27% vs. 18.61%; en 1999, 20% vs. 12.32%" (Granados, 2005, p. 5). Probablemente esta

revalorización ha influido en el tipo de estudiantes que demandan ingresar y el tipo de motivación que los impulsa a elegir la carrera. Conocer este último aspecto y cómo ha evolucionado a través del tiempo, permitiría ponderar el problema e idear mejores alternativas de selección de los aspirantes.

El propósito de este estudio fue identificar el tipo de motivación y expectativas de tres generaciones de estudiantes de primer ingreso a la escuela normal y analizar qué variantes han tenido. Las preguntas de las que partió fueron:

- 1) ¿Cuáles son los motivos de ingreso y expectativas de los estudiantes al terminar la carrera de profesor de educación primaria?
- 2) ¿Ha variado la proporción de estudiantes cuyo ingreso a los estudios de normal primaria estuvo determinado por motivos intrínsecos o extrínsecos en tres generaciones de estudiantes normalistas?

## **I. Método**

### **1.1. Diseño de investigación**

Se empleó un diseño longitudinal de tendencias (Gall, Borg y Gall, 1996) o *diseño de medidas transversales repetidas* (Schutt, 1999). Es decir, un diseño con el que se recolecta información en dos o más puntos en el tiempo de diferentes muestras equivalentes.

### **1.2. Población**

La población participante estuvo conformada por tres muestras de alumnos del primer y segundo semestre de una escuela normal pública de la Ciudad de México. Se seleccionaron los primeros semestres porque se consideró que los estudiantes de recién ingreso tenían más claros los motivos por los que ingresaron y estaban menos influidos por el ambiente de la escuela normal.

Estas muestras correspondieron a tres generaciones de estudiantes de diferentes planes de estudio o reformas curriculares: el Plan 75 reestructurado, el Plan 84 y el Plan 97. Cabe destacar que la duración de los estudios en el Plan 75 reestructurado era de cuatro años, se ingresaba a ellos después de la educación media (secundaria) y se otorgaba doble formación: la de profesor de educación primaria y propedéutica (bachillerato) para cursar estudios universitarios. A partir del Plan 84 los estudios de normal se transformaron en licenciatura, y se debe ingresar después de la educación media superior (bachillerato).

Los participantes de las tres muestras se eligieron con el mismo procedimiento: al azar, con base en grupos intactos. Se procuró que las muestras tuvieran un número similar de participantes, no obstante que la población normalista de primer ingreso disminuyó sensiblemente en las generaciones de licenciatura; por esa

razón las muestras del Plan 84 y 97 representan un porcentaje más alto de la población en comparación con la del Plan 75.

### **Características de las muestras**

La participación en el estudio fue como sigue:

- **Plan 75 reestructurado.** Esta muestra y sus datos fueron tomados del estudio previo realizado por García Garduño (1983). De acuerdo con el autor, la muestra se caracterizó por la participación de 144 estudiantes del primer semestre; de los cuales 122 eran mujeres (85%) y 22 eran hombres (15%); de los turnos matutino (65 participantes) y vespertino (79 participantes); en un promedio de edad de 15.6 años ( $\pm 0.6$ ) y dentro de un rango de 15 a 17 años. Los estudiantes de esta muestra sólo habían cursado estudio de educación media básica (9º grado) antes de ingresar a la normal. La muestra representó 10% de la población total (1400 estudiantes) de primer ingreso.
- **Plan 84 licenciatura.** La población participante fue de 140 estudiantes, de los cuales 114 eran de primer semestre (81%) y 26 del segundo (19%). Del total 119 eran mujeres (85%) y 21 eran hombres (15%). Su promedio de edad era de 20.3 años ( $\pm 2.0$ ) en un rango de 18 a 26 años. La totalidad de estos estudiantes estudiaba en el turno matutino, ya que debido a la reducción de la matrícula, el turno vespertino de esa escuela normal desapareció. Estos estudiantes completaron sus estudios de bachillerato (12º grado) antes de ingresar a la normal. De ellos, 62% cursó el bachillerato general y 19% el bachillerato pedagógico; el resto, cursó otro tipo de estudios de bachillerato. El 83% lo estudió en escuelas públicas y el 17% restante en privadas. La muestra representó 31% del total de la población de primer ingreso (450 estudiantes).
- **Plan 97 licenciatura.** La muestra estuvo integrada por 116 estudiantes, de los cuales 99 eran mujeres (85%) y 17 hombres (15%). Del total, 103 (89%) cursaban el primer semestre y 13 (11%) el segundo. Su promedio de edad era de 19.44 años ( $\pm 1.81$ ), en un rango de edad de 17 a 26 años. Del total de la muestra 84% cursó estudios de bachillerato general, 6% pedagógico y 10% otro tipo de estudios de bachillerato. El 83% realizó sus estudios en escuelas públicas y 17% en privadas. La muestra representó aproximadamente 42% de la población total de primer ingreso (274 estudiantes).

Para realizar el presente estudio se recolectaron directamente los datos de las muestras de los Planes 84 y 97.

### **1.3. Instrumento**

Se empleó el *Cuestionario de motivos de ingreso* (García Garduño, 1983), el cual fue aplicado por primera vez con los estudiantes de la generación del Plan 75 reestructurado. El propósito de este cuestionario es conocer los motivos y las expectativas de los estudiantes de primer ingreso para estudiar en la normal y, con

ello, identificar el tipo de motivación que determinó la elección de la carrera. De acuerdo con el autor, este instrumento fue piloteado en una normal urbana del centro de México. La confiabilidad obtenida por medio de la prueba KR-20<sup>3</sup> fue de 0.80, la cual puede considerarse alta.

Con el fin de adaptarlo a las circunstancias de los estudios de normal a nivel licenciatura, el diseño de ese instrumento sufrió ligeras modificaciones para su aplicación a las muestras del Plan 84 y Plan 97. Se adaptó la redacción de la pregunta dedicada a explorar las expectativas de los estudiantes al terminar sus estudios, ya que éstas podían ser diferentes entre los alumnos que cursaron la normal en el nivel de bachillerato y aquellos que la cursaron en el nivel de licenciatura.

Las opciones relacionadas con la pregunta dedicada a indagar sobre la influencia de la familia en la elección de la carrera se modificaron. El instrumento original sólo permitía identificar en una sola opción la influencia de la familia; sin embargo, al rediseñar el instrumento se subdividió la opción de respuesta en padres y hermanos y se añadió "otras personas". Asimismo, en las preguntas sobre sus deseos de estudiar otra carrera en lugar de la normal y si ser maestro era su vocación, se agregó la opción "no sé, no estoy seguro". A pesar de estas adaptaciones, el instrumento conservó su estructura original.

### **1.3.1. Calificación de la motivación intrínseca y de la extrínseca**

Los motivos y expectativas de los estudiantes se clasificaron. Se consideró que un estudiante ingresó por motivación intrínseca cuando presentó *todas* las características de la motivación anotadas en la columna izquierda de la Tabla I. Se calificó a un estudiante que ingresó a la normal por motivos extrínsecos cuando en sus respuestas existió *al menos una* de las características de la motivación extrínseca (Tabla I).

La validez de la calificación del instrumento se desprende de la teoría de la motivación de Ryan y Deci (Deci, Koestner y Ryan, 2001) y de los indicadores de la motivación en estudiantes normalistas, que se obtuvieron de los estudios previos sobre los motivos de ingreso a la carrera.

### **1.3.2. Indicadores de la motivación incluidos en el *Cuestionario de motivos de ingreso***

Los indicadores que se enlistan a continuación fueron adaptados del estudio de García Garduño (1983). El autor se basó en la investigación previa sobre el tema (Galván, 1981; Calvo, 1980). Estudios más recientes (Mercado, 1997; Reyes, 1984) confirman que los indicadores reflejan los motivos intrínsecos y extrínsecos involucrados en la decisión de estudiar la carrera de maestro de educación primaria. Es decir, el instrumento cuenta con evidencia de validez de criterio o empírica. Ésta indica la eficacia de un test o instrumento de medición en situaciones específicas, por medio de una medida directa o indirecta (Anastasi, 1974).

Tabla I. Lista de indicadores de motivación intrínseca y extrínseca incluidos en el cuestionario de motivos de ingreso

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
1. Ingresó porque fue la carrera que más le interesó estudiar.	1. Ingresó principalmente por motivos familiares o económicos, independientes o contrarios a su propio interés vocacional.
2. Piensa continuar estudiando algún programa o en instituciones que tienen una relación directa con la actividad magisterial.	2. Piensa continuar estudiando algún programa o en instituciones no relacionadas con la actividad magisterial.
3. No preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal.	3. Preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal o no está seguro de ello.
4. Sus expectativas son terminar la carrera y ejercer la profesión.	4. Sus expectativas son terminar la carrera y trabajar en algo diferente a la profesión de maestro.
5. Cree que el ser maestro es su vocación.	5. Cree que la carrera de maestro <i>no</i> es su vocación o no está seguro de ello.

#### 1.4. Procedimiento

En la a recolección de datos de las muestras de los Planes 84 y 97 se siguió el mismo procedimiento que se aplicó en el primer estudio, correspondiente a la muestra del Plan 75 reestructurado (García Garduño, 1983). Se escogieron al azar grupos intactos hasta completar la cuota de estudiantes seleccionados. La aplicación del cuestionario se realizó grupalmente en las aulas de los estudiantes y en horario de clase, previa autorización del maestro en turno. La participación de los alumnos fue voluntaria y anónima.

Los estudiantes del Plan 75 reestructurado fueron encuestados en junio de 1980 y los resultados fueron reportados en el estudio de García Garduño (1983). El mismo instrumento se aplicó a las generaciones del Plan 84 en febrero de 1996 y del Plan 97 en septiembre de 2002. Los resultados de estas dos últimas generaciones se reportan por primera vez en el presente estudio.

Debido a que ya no existen los archivos de las bases de datos de la muestra del Plan 75 reestructurado y que el fin primordial del este trabajo fue analizar tres generaciones de estudiantes normalistas, se omite la comparación estadísticas entre las generaciones; sólo fue posible analizar los datos por medio de estadística descriptiva, con la cual se obtuvieron frecuencias y porcentajes. Sin embargo, las limitaciones del análisis se han superado, en parte, por la posibilidad de contar con un estudio más amplio, el primero en su tipo, el cual puede arrojar luz sobre la evolución y permanencia, a lo largo de más de 20 años, de los motivos que determinan el ingreso a la normal.

## II. Resultados



## 2.1. Motivos de ingreso a la normal

Diversos estudios internacionales (Daniel y Ferrer, 1991) y mexicanos (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997) señalan la importancia que juega la familia en la elección de esta carrera. Las generaciones de estudio no son la excepción. La Tabla II ilustra las fuentes por las que los estudiantes se enteraron de la posibilidad de estudiar en la normal.

Tabla II. Los estudiantes se enteraron de de la posibilidad de estudiar en la normal

	<b>Plan 75 N = 144</b>	<b>Plan 84 N = 140</b>	<b>Plan 97 N = 116</b>
Yo mismo	08%	73 %	51%
Padres **	-----	11%	22%
Hermanos**	-----	05%	07%
Amigos	23%	04%	07%
Familiares*	59%	-----	-----
Maestros	08%	01%	08%
Otras personas**	-----	06%	05%
No contestó*	01%	100%	100%

\* Esta opción de respuesta sólo de empleó en el estudio del Plan 75.

\*\* Estas opciones de respuesta sólo aparecen en las generaciones de los Planes 84 y 97.

Se puede apreciar que los estudiantes del Plan 84 fueron los que manifestaron mayor independencia en su decisión, ya que 74% respondió que se enteraron por ellos mismos. Pareciera ser que existe una asociación positiva entre la edad de los estudiantes y haberse enterado por sí mismos. El promedio de edad del Plan 84 es mayor que el resto de las generaciones. Es posible que la familia haya jugado un papel más determinante en la elección de la carrera en la generación del Plan 75, puesto que 59% manifestó que se enteró de la carrera por medio de sus familiares.

La Tabla III muestra los motivos que influyeron en los estudiantes para ingresar a la normal. Es sorprendente y, a la vez, contradictorio que las tres generaciones de estudiantes señalen un porcentaje similar para manifestar que su interés fue el principal motivo para ingresar a la normal. Sólo en los estudiantes del Plan 84 un porcentaje mayor (14%) manifestó que eligió la normal porque no pudo ingresar a la carrera de su preferencia.

Tabla III. Motivos para Ingresar a la Normal

Motivos	Plan 75 N = 144	Plan 84 N = 140	Plan 97 N = 116
Interés propio	82%	77%	80%
Deseos familiares	12%	5%	9%
Limitaciones económicas para estudiar otra carrera	3%	1%	3%
No pudo ingresar a la carrera de su preferencia	-----	14%	6%
Para seguir estudios universitarios*	3%	-----	-----
Otro motivos		3%	2%
Total	100%	100%	100%

\* Esta opción de respuesta sólo de empleó en el estudio del Plan 75.

\*\* Estas opciones de respuesta sólo aparecen en las generaciones de los Planes 84 y 97.

En la misma Tabla III se observa que los deseos familiares en la elección sólo fueron importantes para un décima parte de los estudiantes de los Planes 75 y 97. Las limitaciones económicas jugaron un papel apenas perceptible. En la generación del Plan 75, el deseo de tomar la normal como medio para continuar estudios universitarios apenas fue mencionado.

A las tres generaciones de estudiantes normalistas se les preguntó si les gustaría estar estudiando otra carrera en lugar de la normal (Tabla IV). Si se suman los alumnos que contestaron que sí les gustaría estudiar otra cosa con los que respondieron que no, o no estaban seguros de ello, se tiene que entre un 13% y 22% de esos estudiantes ingresó sin estar convencido de su elección.

Tabla IV. Deseos de estudiar otra carrera en lugar de la normal

Plan 75 Normal y Bachillerato (1980-1981) N = 144			Plan 84 Licenciatura N = 140			Plan 97 Licenciatura N = 116		
No	No contestó*	Sí	No	No sabe, no está seguro**	Sí	No	No sabe, no está seguro**	Sí
87%	5%	8%	82%	12%	6%	79%	9%	13%

\* Esta opción de respuesta sólo de empleó en el estudio del Plan 75.

\*\* Estas opciones de respuesta sólo aparecen en las generaciones de los Planes 84 y 97.

La Tabla V ilustra la respuesta de las tres generaciones ante la pregunta respecto a si ser maestro era su vocación. En general, la gran mayoría de estudiantes afirma que sí. Pero se puede observar que la generación correspondiente al Plan 75 tiene el porcentaje más alto en afirmar que no era su vocación (10%, distinto del 1% del Plan 84 y 97).

Tabla V. El ser maestro es su vocación

Plan 75 Normal y Bachillerato (1980-1981) N = 144			Plan 84 Licenciatura (1996-1997) N = 140			Plan 97 Licenciatura (2001-2002) N = 116		
Sí	No está seguro*	No	Sí	No está seguro	No	Sí	No está seguro	No
90%	----	10%	84%	15%	1%	88%	11%	1

\* Esta categoría no se consideró en el estudio de la generación del Plan 75.

Si se comparan los datos de las Tablas IV y V, puede observarse inconsistencia en las respuestas de los estudiantes. En general, el porcentaje de los que les gustaría estudiar otra carrera en lugar de la normal (Tabla IV) fue mayor que el porcentaje de quienes declararon que ser maestro no es su vocación (Tabla V). La generación del Plan 84 fue menos inconsistente en sus respuestas.

## 2.2. Expectativas al egresar de la carrera

Las expectativas que tienen los estudiantes al terminar parece el indicador más confiable para identificar la influencia de la motivación extrínseca en su elección vocacional; tal vez porque es un indicador indirecto de la misma, menos sujeto al deseo social.

Como podrá observarse en la Tabla VI, entre un 42% y 46% de los estudiantes de primer ingreso de los Planes 75 y 84 tenía expectativas de abandonar la profesión. Los estudiantes respondieron que desearían estudiar otra carrera o postgrado sin relación alguna con la educación.

Tabla VI. Expectativas de los estudiantes al terminar sus estudios

Expectativas	Plan 75 Normal de Cuatro Años N = 144	Plan 84 Licenciatura (1996-1997) N = 140	Plan 97 Licenciatura (2001-2002) N = 116
Trabajar como maestro y continuar estudios relacionado con la educación y/ o dentro de red normalista de estudios (1) (UPN, Normal) o un postgrado en educación	56%	54%	67%
Trabajar y continuar estudiando una licenciatura universitaria no relacionada con la educación	42%	31%	21%
Trabajar y estudiar un postgrado no relacionado con la educación (2)	-	14%	9%
Sólo estudiar, sin trabajar de maestro	-	1%	-
Sólo trabajar de maestro sin continuar estudiando	2%	-	3%
Total	100%	100%	100%

(1) La UPN o Normal Superior fue una categoría de respuesta sólo para la generación del Plan 75.

(2) Sólo se incluyó en las generaciones de la Normal licenciatura.

La generación de estudiantes del Plan 97 es la menos incongruente entre sus estudios y expectativas profesionales, ya que un porcentaje menor tiene expectativas de abandonar la profesión. Sólo 30% deseaba continuar estudiando algo no relacionado con la educación.

### 2.3. Tipo de motivación

Los datos descritos en las secciones anteriores sirven para calificar el tipo de motivación de los estudiantes; para ello, se emplearon los criterios anotados en la Tabla I. La Tabla VII resume los datos del tipo de motivación en las tres generaciones, que influyó en su ingreso a la carrera de profesor de educación primaria.

Tabla VII. Tipo de motivación que determinó el ingreso a la Normal

Plan 75 Normal y bachillerato (1980-1981) N = 144		Plan 84 Licenciatura (1996-1997) N = 140		Plan 97 Licenciatura (2001-2002) N = 116	
Intrínseca	Extrínseca	Intrínseca	Extrínseca	Intrínseca	Extrínseca
51%	49%	43%	57%	59%	41%

Puede observarse que, en promedio, casi la mitad (49%) de los estudiantes de las tres generaciones eligieron la carrera por motivos extrínsecos. En la generación del Plan 84 ingresaron más estudiantes determinados por motivos extrínsecos (57%) que en el resto, incluso que la del Plan 75, en la que los estudiantes eran muchos más jóvenes y la carrera tenía el atractivo de otorgar formación de bachillerato y estudios de normal. Nuevamente, los datos de la Tabla VII confirman que la generación del Plan 97 fue la menos influida en su elección por motivos extrínsecos, no obstante, dos de cada cinco estudiantes de esa generación ingresaron por motivos extrínsecos.

### III. Resumen y discusión

El propósito de este estudio fue hacer una comparación entre las expectativas y el tipo de motivación que determinó que los estudiantes de primer ingreso de tres generaciones de estudiantes normalistas decidieran estudiar la carrera de profesor de educación primaria. Una limitación del estudio fue que los datos de la generación del Plan 75 no se pudieron manipular para realizar análisis estadísticos, que condujeran a determinar diferencias estadísticas entre las tres generaciones. Sin embargo, la pérdida del poder estadístico se suplió por la oportunidad única de contar con datos que reflejaran, a lo largo de más 20 años,

los tipos de motivos que determinaron la elección de la carrera en tres generaciones de estudiantes normalistas.

En general, se confirma que existen diferencias entre las tres generaciones de estudiantes, respecto a sus motivos aparentes para ingresar a la normal. Sin embargo, las expectativas y el tipo de motivación de los estudiantes de las tres generaciones son más o menos semejantes. La generación del Plan 97 parece la mejor desde el punto de vista de la elección vocacional, puesto que un porcentaje menor de estudiantes eligió la carrera por motivos extrínsecos. Sin embargo, se requieren estudios posteriores en los que sea posible realizar comparaciones estadísticas que señalen la magnitud de las diferencias entre diversas generaciones de estudiantes normalistas.

De los estudiantes de las tres generaciones, 85% son del sexo femenino. Esta característica coincide con lo que ocurre en otros países donde la profesión de maestro atrae a más mujeres que hombres (Hayes, 1990).

Se puede presumir una influencia familiar en la elección de la carrera en algunos estudiantes. La mitad de ellos manifestó que tienen familiares que son o fueron maestros. Este hecho también es similar a lo que ocurre en países como Estados Unidos, al respecto, el estudio de Daniel y Ferrer (1991) señala que la familia tiene una influencia importante en la elección de la carrera.

La mayoría de los estudiantes de las tres generaciones manifestaron que eligieron la carrera por interés y vocación. Sin embargo, las expectativas que tiene 40%, en promedio, al terminar la carrera son de estudiar una carrera no relacionada con la educación. Este hecho se convirtió en el indicador más importante, pero no el único, para identificar a los estudiantes que ingresaron por motivos extrínsecos.

Casi la mitad de los estudiantes eligieron la carrera por motivos extrínsecos: las diferencias entre las tres muestras son mínimas. Ello puede significar que los motivos extrínsecos en la elección de la carrera están estructuralmente establecidos y son permanentes, probablemente porque está fuertemente arraigada la idea que la carrera de maestro es de fácil acceso y ofrece ventajas que no tienen otras profesiones, como empleo seguro y un salario decoroso.

Es posible que la cifra de estudiantes que eligieron la carrera por esos motivos permanezca casi intacta en el ejercicio profesional. De Ibarrola, Silva y Castelán (1997) encontraron que 40% de los profesores de educación primaria del Distrito Federal eligió la carrera por otros motivos económicos, familiares y por la facilidad de acceso; motivos que son netamente extrínsecos. Según Deci y Ryan (2000), existen cuatro etapas progresivas de la motivación extrínseca, la última es la antesala de la motivación intrínseca. Estas cuatro etapas son: a) *regulación externa*, fase en la que el sujeto se orienta exclusivamente por las recompensas externas o castigos; b) *introyección*, cuando el individuo involucra su ego y se enfoca en la obtención de la aprobación de los otros; c) *identificación* y d) *integración*.

Los estudiantes normalistas de las tres generaciones probablemente estaban experimentando las dos últimas fases. Deci y Ryan (2000) las definen como el otorgamiento de un valor consciente a la actividad y la aceptación de los objetivos (*identificación*) y la síntesis jerárquica y congruente de las metas (*integración*).

Los estudiantes valoraban y estaban de acuerdo en estudiar la normal; se sentían identificados con sus estudios (*identificación*). Era, en ese momento, lo más importante que tenían que hacer y no deseaban estudiar ninguna otra cosa hasta concluirlos (*integración*).

Otro hecho que apenas comienza a apreciarse es que los motivos por los que se elige la carrera de maestro de educación primaria no son estáticos, cambian de acuerdo con la situación social. Si se toma como país de referencia Estados Unidos, se podría apreciar que la importancia de los motivos extrínsecos en la elección de la carrera van disminuyendo paulatinamente. Por ejemplo, en la extensa revisión que hicieron Daniel y Ferrel (1991) de estudio previos encontraron que en la primera mitad del siglo XX los motivos extrínsecos eran una de las principales razones que los aspirantes a maestros tenían para elegir la carrera. El resumen de los hallazgos de estos autores lleva a inferir que actualmente los motivos extrínsecos no tienen un peso tan importante como lo intrínsecos en la elección de la profesión. Esta hipótesis es apoyada por el estudio de Yong (1995), quien encontró en Brunei Darussalam, un pequeño país asiático de un nivel de desarrollo humano medio, que 45% de los estudiantes de la carrera de profesor ingresaron por motivos extrínsecos.

En México parecería que ocurre un fenómeno semejante al de Estados Unidos: a medida que transcurre el tiempo y la carrera constituye una opción atractiva desde el punto de vista salarial, disminuye la proporción de estudiantes que hacen una elección por motivos extrínsecos. Ello está ocurriendo a partir de la generación del Plan 97; en esa generación la motivación extrínseca jugó un papel relativamente menor en comparación con las otras dos.

Con las dificultades evidentes de las instituciones mexicanas públicas de educación superior para satisfacer la demanda, y el desempleo más notable entre los jóvenes universitarios recién egresados, es probable que la carrera de maestro eleve su estatus social y se convierta en una primera opción de estudio de los jóvenes recién egresados del bachillerato. La carrera se está revalorando social y económicamente y, por ello, más estudiantes la eligen por motivos intrínsecos.

A pesar de que la carrera de maestro está inmersa en circunstancias más favorables que en el pasado, la motivación extrínseca sigue jugando un papel determinante para su elección. Si se toman en consideración los hallazgos de Ryan y Deci (2000a) es probable que los jóvenes que ingresan a estudiar la carrera de maestro por motivos extrínsecos, y que después se convierten en maestros en ejercicio, estén menos satisfechos y sean menos autónomos y comprometidos con la tarea de educar, que sus contrapartes que ingresaron por motivos intrínsecos. Este problema podría ser tema de futuras investigaciones,

así como la comprobación de que si a mayor satisfacción o motivación intrínseca corresponde, efectivamente, mejor desempeño profesional.

## Referencias

Calvo, B. (1980). El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado. En B. Ramírez, E. Weitzner y B. Calvo (Eds.), *Simposio sobre el Magisterio Nacional* (Vol. II, Cuadernos de la Casa Chata No. 30). México: Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Daniel, L. y Ferrel, C. (1991, noviembre). Clarifying reason why people aspire to teach: An application of Q-Methodology. Trabajo presentado en la Reunión Anual de Mid-South Educational Research Association, Lexington, Kentucky, Estados Unidos.

De Ibarrola, M., Silva, G. y Castelán, A. (1997). ¿Quiénes son nuestros profesores? En Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Secretaría de Educación Pública (Eds.), *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 191-194). Mérida, México: Autores.

Deci, E., Koestner, R. y Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.

Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dilworth, M. E. (1991). Motivation, rewards, and incentives. Trends and issues (Paper No. 3.). Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED330692).

Gall, M. D., Borg, W. R., y Gall, J. P. (1996). *Educational research* (6a. ed.). Nueva York: Longman.

Galván, L. E. (1981). *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)* (Cuadernos de la Casa Chata, No. 44). México: CIESAS.

García Garduño, J. M. (1983). *Las contradicciones en la formación de maestros de educación primaria: el caso de la Escuela Nacional de Maestros*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Iberoamericana, México, D. F.

Granados, O. (2005). Educación en México ¿gastar más o invertir mejor? Observatorio Ciudadano de la Educación. *Colaboraciones libres* 5 (148). Consultado el 5 de mayo de 2005 en:

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/granados.html>

Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En J. M. Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior* (pp. 133-144). México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Hayes, S. (1990). *Students' reasons for entering the educational profession*. Oklahoma, OK: Northwestern Oklahoma State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED336234).

Lortie, D. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mercado, E. (1997). Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa -Secretaría de Educación Pública (Eds.), *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 68-71). Mérida, México: Autores.

Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. y Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Schutt, R. K. (1999). *Investigating the social world, second edition*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Steers, R. y Porter, L. (1991). *Motivation and work behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.

Sultana, Q. y Wirtz, P. (1992, noviembre). A comparative study of 1985 and 1991 teacher education candidates. Trabajo presentado en The Twenty First Annual Conference of Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN (ERIC Document Reproduction Service No. ED355201).

Torres, A. M. (1996). Estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de los estudiantes de licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros. Tesis de maestría no publicada, Universidad de las Américas, Puebla, México.

Yong, S. Y. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275-280.



---

<sup>1</sup> Los autores agradecen a la Mtra. Gema López Gorosave sus comentarios a la versión preliminar de este artículo.

<sup>2</sup> El Plan 84 se refiere a un tipo de plan de estudios o programa curricular de la escuela normal en México, que se describe en la sección de método.

<sup>3</sup> La KR-20 proporciona un tipo de estimación de la confiabilidad análogo a la división por mitades que indica la consistencia del instrumento (Wainerman, 1976; Magnusson, 1969).