

Motivos de elección para el ingreso a la profesión docente en educación primaria

Reasons for choosing to enter the teaching profession in primary

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1317>

Karla Rangel Montalvo*

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga**

Resumen

El propósito del artículo es responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las motivaciones para la elección por la docencia en maestros debutantes de educación primaria en la Ciudad de México?, y ¿cuáles son los elementos que estos docentes encuentran atractivos de esta profesión? Se realizó una revisión teórica sobre motivaciones docentes, las cuales se clasifican en intrínsecas, extrínsecas y desmotivaciones. Con un enfoque cualitativo se realizó una entrevista a 20 profesores debutantes de educación primaria en la Ciudad de México, para el análisis se empleó la codificación abierta. Los principales resultados apuntan a que los participantes en el estudio, en su mayoría, elijen la docencia por cuestiones intrínsecas y extrínsecas, considerando como motivos principales: la vocación para ser maestro, la gratificación personal que les brinda la enseñanza y las prestaciones laborales que se adquieren al trabajar en la educación pública. Así, prevalecen imágenes de la docencia como misión de vida y del docente como trabajador del Estado, que los sujetos reinterpretan de acuerdo con sus condiciones personales, sociales y políticas, para tomar forma de motivos en su elección profesional.

Palabras clave: profesión docente – motivación – elección de profesión – maestro debutante – México.

Abstract

The purpose of the article is to address the following questions: What motivates novice primary school teachers to choose a teaching career in Mexico City, and what elements of this profession do these teachers find appealing? A theoretical review on teaching motivations was conducted, categorizing them into intrinsic, extrinsic and demotivating factors. Employing a qualitative approach, interviews were conducted with twenty novice primary school teachers in Mexico City, and the analysis was carried out using open coding. The main results suggest that the participants in the study, for the most part, choose teaching for intrinsic and extrinsic reasons, considering the main motives to be: the vocation to be a teacher, the perso-

* Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México. karlarangelmtlvo@gmail.com

** Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México. México. yazco24@gmail.com

nal gratification that teaching provides them, and the job benefits acquire by working in public education. Thus, prevailing images of teaching as a life mission and the teacher as a state worker are prevalent, which the subjects reinterpret in accordance with their personal, social and political conditions to shape their professional choice.

Keywords: teaching profession – motivation – professional choice – novice teacher – Mexico City.

Introducción

En los últimos 20 años, los sistemas educativos nacionales han dirigido sus políticas públicas a fortalecer la formación inicial de los maestros, establecer programas de evaluación de desempeño a los docentes en servicio y ofrecer formación continua, debido a que se considera que la docencia influye de manera importante en la calidad de la educación y el aprendizaje del alumnado (OCDE, 2005; OREALC-UNESCO, 2014). A pesar de estas acciones impulsadas por instancias internacionales, las diferentes naciones experimentan la dificultad para atraer y retener a sus docentes dentro del sistema educativo, cada vez menos egresados de educación media superior optan por la profesión de la enseñanza y hay un alto abandono tanto de maestros principiantes como de los más experimentados (Day, 2018; Tardif, 2013). De acuerdo con Tardif (2013), esto se debe a que los profesores se enfrentan a una sobrecarga de responsabilidades, la complejidad del trabajo docente, el deterioro de las condiciones laborales y la erosión del prestigio de la profesión. Para Day y Gu (2012), la motivación de los profesores hacia la profesión de la enseñanza se ha visto afectada por el contexto actual, caracterizado por procedimientos de gestión, evaluación, rendición de cuentas y formación constante, así como por nuevas normas y funciones de la profesión docente, que influyen en el estatus de la profesión y en la elección que los sujetos hacen para dedicarse a esta actividad.

En México, comienzan a aparecer indicios de lo anterior ya que cada vez menos egresados de bachillerato consideran como opción de formación profesional a la docencia de educación básica y más maestros en servicio optan por su retiro de la carrera. Esto se constata al revisar las cifras de ingreso a las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que atienden a la formación de futuros maestros. Según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021), entre 2013 y 2019 la absorción de matrícula de estas instituciones se redujo 20%, debido a la falta de demanda de ingreso a la formación inicial docente.

Zepeda y Santana (2018) identificaron que desde 2014 comenzaron a incrementar las jubilaciones de maestros de educación básica. Esto puede deberse a que en el año 2013 se instauró en el país una reforma educativa que introdujo al menos dos cambios importantes en la carrera docente: 1) la apertura profesional que permitió que, además de los egresados de escuelas nor-

males, otros profesionales formados en áreas afines a la docencia pudieran ingresar a la profesión, luego de haber aprobado un concurso de oposición, y 2) la introducción de la evaluación como mecanismo para acceder a la profesión y permanecer en el servicio docente.

En este escenario, el propósito de este artículo es responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las motivaciones de elección de la docencia de maestros debutantes de educación primaria en la Ciudad de México?, y ¿cuáles son los elementos que estos docentes encuentran atractivos para decidirse por esta profesión? El estudio de las motivaciones por la docencia es pertinente dado que se vincula con el compromiso, proyección e identidad de los maestros por acceder, permanecer y desarrollarse en la función (Day, 2018; Eguren, de Belaunde, 2019; Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022). Además, puede aportar información para la toma de decisiones en el proceso de inserción de los docentes principiantes.

Este texto se organiza en cinco apartados. En el primero se describen los contornos de la profesión docente mexicana que la han configurado históricamente; en el segundo se aborda el estudio de las motivaciones para la elección de la docencia y la relevancia de éstas en los maestros debutantes; en el tercero se describe el procedimiento metodológico que siguió el estudio; en el cuarto se exponen los resultados de la investigación; y en el quinto apartado se presentan las consideraciones finales.

Contornos de la profesión docente en México bajo la mirada histórica

Generalmente, al tratar el concepto de profesión se apela a un ángulo funcionalista donde se considera que ésta es aquella que se ofrece en las instituciones de educación superior, cuenta con una organización gremial que la respalda, tiene autonomía para el ejercicio y goza de un reconocimiento social (Robert, Carraud, 2018). La medicina, la abogacía y la ingeniería se acoplan a esta descripción, no así la docencia, ya que su práctica se da en la institución escolar, que es regulada por el Estado a través de leyes, reglamentos y estatutos que determinan las actividades que el maestro debe desplegar con base en el modelo educativo, así como en el plan y los programas de estudio vigentes, que reducen el margen de autonomía para su ejercicio (Tenti, 2007). Sin embargo, la concepción clásica de profesión es insuficiente para comprender el ejercicio profesional que despliegan los maestros de educación básica.

En esta investigación se partió del concepto de profesión como una construcción histórica, tal como lo propone Freidson (2001), donde el contexto social influye en las ocupaciones particulares que han sido clasificadas como profesiones. Con esta postura se recuperan las aportaciones de Tardif (2013), quien señala que la docencia como profesión ha pasado por tres periodos. El primero es la enseñanza como vocación, donde el maestro poseía una fuerza interna para consagrarse a esta actividad, por lo que podía prescindirse de una formación específica. El segundo periodo es la docencia como un oficio regulado por el naciente Estado-nación, con lo cual este actor se convirtió en funcionario de la organización escolar para cumplir el mandato

de formar a los futuros ciudadanos. El tercero comprende al maestro como un profesional, donde su ejercicio se fundamenta en conocimientos especializados, se rige por un código de ética, es autónomo y cuenta con una representación gremial ante el Estado.

Para Poggi (2013), en América Latina la profesión docente está atravesada por cambios sociales y culturales, así como por la configuración de los sistemas educativos. Bajo este argumento, Tenti y Steinberg (2011) advierten que en nuestra región prevalecen tres imágenes de la profesión docente –que coinciden con la propuesta de Tardif (2013)–: el maestro como sacerdote-apóstol cuya misión es alfabetizar; el maestro como trabajador del Estado, que prepara a los futuros ciudadanos; y el docente como profesional que se forma en sólidos conocimientos pedagógicos en la educación superior para el desarrollo de su práctica. Estas tres imágenes están sobrepuestas y conviven en la sociedad, con lo cual se configura de forma singular a la profesión docente. Se debe señalar que en América Latina, hasta finales de la década de 1980 los maestros contaban con un reconocimiento social importante, pues esta figura fue la responsable de formar al ciudadano de los nacientes Estados-nación (Tenti, Steinberg, 2011).

En ese contexto se consideraba que para ser docente era necesario tener vocación de servicio (se nace para ser maestro), compromiso afectivo por el alumnado y la formación como una misión de vida (Tenti, 2007). En el siglo XX, un gran número de jóvenes deseaba ingresar al magisterio, debido a que la docencia ofrecía realización profesional, garantizaba un empleo seguro con un ingreso económico constante y prestaciones laborales que otorgaban la posibilidad de obtener mayores estímulos económicos (Ávalos, 2007).

A partir de la década de 1990, la profesión docente comenzó a experimentar modificaciones importantes, como la transición hacia una formación en la educación superior (anteriormente se formaban en normales básicas), decrementos salariales y el desprestigio de la figura docente derivado de la responsabilización del magisterio en el logro educativo del alumnado. Las políticas educativas en la región se orientaron hacia la profesionalización del magisterio, cuyos rasgos serían el conocimiento pedagógico-didáctico (de preferencia impartido en la educación superior) y el desplazamiento de la vocación como motor para el ejercicio de la enseñanza, para dar paso a un profesional formado permanentemente que responda a las necesidades de aprendizaje del alumnado en el marco del discurso político-educativo de la calidad de la educación (Cuevas, Inclán, 2021).

En el caso de México, Arnaut (1996, 2014) identificó, a través de un rastreo histórico, que la docencia como profesión ha pasado por cuatro fases. La primera, entre 1887 y 1910, que es el resultado de la centralización que realizó el naciente Estado de la instrucción pública y donde el maestro era un empleado que tenía la licencia para la enseñanza. La segunda fase, de 1910 a 1930, el docente se convirtió en una figura no sólo para la formación de las nuevas generaciones sino para desarrollar activismo a favor de las políticas de justicia social emanadas de la Revolución mexicana. La tercera fase, de 1933 a 1993, en la que el Sindicato Nacional de Traba-

jadores de la Educación (SNTE) obtuvo la representación hegemónica del magisterio, en asociación con el Estado. Como consecuencia de esta relación, la carrera docente se reguló a través de normatividades del Estado en las que participaba el Sindicato, de tal suerte que la docencia se consolidó como una profesión de Estado. En este periodo, la formación inicial de los maestros se otorgaba principalmente en las normales y en 1960 la Secretaría de Educación Pública (SEP) decretó la obligación de crear y destinar plazas docentes a los egresados de estas instituciones. Arnaut (2014) indica que a partir de 1994 inició una cuarta fase, que comprende la profesionalización de la docencia con la incorporación de diferentes programas de evaluación y formación que han intentado hacerla más “eficiente”.

En este país, a partir de 2013 se dio una reforma de carácter administrativo que sofisticó los procesos de evaluación para el otorgamiento de plazas docentes y la permanencia en la función. En el ingreso a la función docente, esta reforma permitió que los egresados de las escuelas normales (encargadas de formar docentes de educación básica) y otros profesionales formados en áreas afines a la docencia (como Ciencias de la Educación, Psicología y Pedagogía) pudieran incorporarse al trabajo de enseñanza luego de aprobar un concurso de oposición fundamentado en dos exámenes, uno de carácter normativo y otro de conocimientos profesionales, lo que implicó la integración de nuevos perfiles a la docencia (Ibarrola, 2014).

Además, entre 2013 y 2018 tuvo lugar una campaña mediática que presentaba a la figura del maestro como poco comprometida con la formación de los alumnos y más ligada a movimientos por demandas salariales (Arnaud, 2014; Gutiérrez-López, 2018; Gutiérrez-Vidrio, 2018). En palabras de Arnaut (2014: 41), esto ocasionó “un profundo menosprecio profesional y social hacia los maestros de educación básica”. Posteriormente, en 2019 se promulgó una nueva reforma educativa que derogó a su antecesora, que concede mayor preferencia a los egresados de escuelas normales en el concurso por plazas docentes; asimismo, se estableció una política de revalorización social de la docencia (Congreso de la Unión, 2019).

Como se puede observar, en México, la docencia como profesión se configura por diferentes ingredientes que conviven entre sí, como la vocación (un llamado de un ser supremo para convertirse en docente), la movilidad social (en tanto asegura un puesto de trabajo y un sueldo), la profesionalización (un docente se forma), la pertenencia a la estructura institucional (funcionario del Estado), y la imagen del docente como alfabetizador de ciudadanos y con un prestigio social en vilo. Lo que probablemente ha constituido elementos que nutren la motivación de quienes eligen a la docencia como profesión. En un contexto de cambio sobre lo que se demanda de la profesión docente, la valoración social de la enseñanza y las diferentes modificaciones para ingresar como maestro de educación pública, es necesario emprender estudios que ofrezcan información sobre las motivaciones para optar por esta profesión.

Motivaciones para la elección profesional de la docencia en los maestros debutantes

Para comprender las razones por las cuales un sujeto decide elegir una determinada ocupación o carrera es preciso hablar de la motivación. Desde la perspectiva humanista, se considera que la motivación es una dimensión que orienta las acciones y suele estar sujeta a motivos intrínsecos y/o extrínsecos, es la fuerza que energiza, genera, mantiene, modifica y dirige las actitudes y los comportamientos humanos en la dirección deseada (García, Organista, 2006; Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022). El motivo y la meta tienen un carácter operativo y direccional, el motivo integra las razones intrínsecas y/o extrínsecas que los sujetos movilizan cuando se encuentran ante una determinada situación, necesidad o emoción, y la meta es una representación cognitiva de lo que un sujeto está intentando conseguir en una situación dada (García, Organista, 2006; Mungarro, Zayas, 2009). En esta línea, Perilla (1998) advierte que toda motivación se basa en la emoción y consiste, concretamente, en una expectativa de cambio en la condición afectiva.

Para conocer cómo se han analizado las motivaciones para elegir la docencia como profesión, se realizó la revisión de la literatura donde se encontraron tres tipos de trabajos de carácter cualitativo –lo cual se asemeja a la caracterización realizada por García-Poyato, Cordero y Torres (2018)–. El primer cuerpo de estudios considera que los motivos que influyen en la elección de la profesión de maestro son determinados por el contexto en el que se encuentran los futuros docentes, el cual tiene un papel relevante puesto que, en ocasiones, las escuelas de formación inicial son las únicas opciones de estudios superiores para poblaciones con debilidades económicas, y eso lleva a sus egresados de bachillerato a incorporarse a esta preparación profesional (Eguren, de Belaunde, 2019; Mungarro, Zayas, 2009).

El segundo grupo de estudios abarca la personalidad, los rasgos subjetivos y la biografía escolar como ingredientes que configuran la elección de la docencia como profesión (García-Poyato, *et al.*, 2018; Pidello *et al.*, 2013; Rivas-Valenzuela, 2020). El tercer conjunto de estudios plantea que la elección de la profesión docente se encuentra influida por motivaciones altruistas, internas y externas, que apelan tanto al sujeto como a su contexto sociocultural (García, Organista, 2006; Mungarro *et al.*, 2019; Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022). De tal suerte, se ubica que el estudio de las motivaciones docentes puede decantar, por un lado, en el enfoque social, donde el contexto familiar, social y político tiene un fuerte peso al momento de elegir la profesión. Por otro, el enfoque psicológico que privilegia la atención de los aspectos personales, emotivos y de realización del sujeto que lo llevan a optar por la enseñanza. También hay estudios que avanzan en vincular ambos enfoques desde un paradigma comprensivo-interpretativo que comprende la motivación mediante la experiencia subjetiva de los sujetos.

En esta investigación se asume que la profesión docente es elegida y ejercida por un sujeto que entabla, de acuerdo con sus condiciones personales y sociales, una relación con la profesión docente (Buitrago, Cárdenas, 2017). La elección de una carrera o profesión se inscribe en un pro-

ceso de cambio en la subjetividad personal, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales. Es decir, es un proceso de aprendizaje donde aquellas capacidades, aptitudes y sentimientos que el sujeto valora positivamente en sí mismo, son definidos en metas y proyectos que orientan la elección de las acciones que favorecerán su logro.

La elección de una profesión no surge en el momento, sino que es parte de un proceso de aprendizaje construido por el sujeto en relación con el mundo social amplio y con el espacio vital ofrecido por la escuela, por lo que tiene implicaciones personales, laborales, familiares y sociales que obedecen a aspectos presentes y pasados, así como a expectativas hacia el futuro (Pidello *et al.*, 2013). En ésta operan múltiples elementos interrelacionados como el género, el nivel socioeconómico, los estereotipos profesionales, las influencias familiares y afectivas, las expectativas de seguridad laboral, el autoconcepto, las habilidades relacionadas con la carrera, la vocación, las condiciones contextuales, entre otras (Mungarro, Zayas, 2009).

La elección de la profesión de maestro se encuentra influida por motivos intrínsecos y extrínsecos, relacionados con los trayectos de formación, la biografía personal y escolar, y los procesos singulares de socialización. Entre los motivos intrínsecos que guían la elección de la profesión docente destacan aquellos de carácter altruista, relacionados con la ideología, las expectativas, la vocación y las habilidades que los sujetos reconocen en sí mismos, como el gusto por trabajar con niños, la percepción y el valor otorgado a la docencia como un trabajo socialmente valioso e importante, la emotividad y el interés por poner a disposición de los demás las capacidades propias para compartir con ellos experiencias a nivel afectivo y cognitivo, entre otras (García, Organista, 2006; García-Poyato *et al.*, 2018; Mungarro, Zayas, 2009; Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022). Entre los motivos extrínsecos se ubican aquellos guiados por la familiaridad con la labor (como la influencia parental o la biografía escolar) y la obtención de recompensas externas orientadas por necesidades e intereses económicos o de movilidad social, la continuación de estudios superiores, las condiciones laborales o el estatus social de la docencia (García-Poyato *et al.*, 2018; García, Organista, 2006; Mungarro, Zayas, 2009; Mungarro *et al.*, 2019; Pidello *et al.*, 2013; Rivas-Valenzuela, 2020).

Day y Gu (2012) y Tardif (2013) indican que, en la profesión docente, las motivaciones en los primeros cinco años son decisivas, ya que pueden actuar como un anclaje para permanecer en el ejercicio de la enseñanza, o bien como una suerte de trampolín para abandonar la profesión. Este artículo atiende a la entrada a la profesión, que constituye los primeros cinco años y a cuyos maestros se les conoce como noveles o debutantes (Pèrier, 2014). Estos docentes experimentan una tensión entre las imágenes idealizadas de la profesión de maestro con la realidad escolar a la que se confrontan, que va desde los problemas de aprendizaje de los alumnos hasta excesivas cargas de trabajo administrativo o la poca vinculación con el colectivo profesional (Pèrier, 2014).

En el periodo de iniciación a la docencia, los maestros noveles o debutantes despliegan su gusto y compromiso por la profesión (Day, 2018), que puede ser desencadenado por la pre-

ocupación del aprendizaje de los alumnos. Para Day (2018), si los maestros en la etapa inicial experimentan motivación y satisfacción hacia la profesión, permanecen en la carrera; si no es así, es posible que la abandonen dado que pudiera ser un trabajo rutinario, con pocas oportunidades de desarrollo profesional, con bajo salario y pocos vínculos con compañeros y con la dirección escolar.

En su ejercicio profesional, los maestros debutantes se distinguen por confrontarse ante un proceso de aprendizaje y socialización intenso con la profesión (Lortie, 1975), ya que entran en una inmersión con las actividades que desarrollan y con el contexto escolar que les permite conocer rutinas, a los compañeros profesores, a la dirección escolar, alumnos y familias. En su etapa inicial, los docentes suelen encontrarse permanentemente ocupados debido a la planeación de sus clases y su interés por lograr el aprendizaje en los alumnos. A ello se suma la saturación de actividades administrativas que requieren resolver, lo que lleva a que establezcan estrategias, como una suerte de ensayo y error, con su grupo y la administración escolar (Pèrier, 2014). Lo anterior puede tener un papel importante en las motivaciones para ser docente.

Procedimiento metodológico

Las motivaciones de los sujetos en la elección de la profesión docente descansan en el contexto en el que están situados, la historia de esta profesión, así como los intereses de orden personal. Por tal razón, en esta investigación se asumió el enfoque metodológico cualitativo, puesto que atiende a la mirada de los sujetos, los significados que asignan a las personas, situaciones, procesos y objetos que, posteriormente, orientan sus acciones (Flick, 2004; Vasilachis, 2006).

Para develar las motivaciones de los maestros debutantes se optó por la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), donde a través de una guía de preguntas el investigador puede recuperar información sobre el objeto de estudio. Para formular dicha guía se construyeron tres ejes analíticos derivados de la problemática de investigación y el referente teórico, los cuales fueron: condiciones socioculturales de los entrevistados, motivaciones personales en la elección de la profesión y motivaciones sociales para optar por la docencia. Esta guía fue probada y sometida a la revisión de pares para realizar mejoras a la misma.

Enseguida se determinaron las características de los participantes del estudio, las cuales fueron: ser maestros de educación primaria pública en la Ciudad de México, contar con una antigüedad en la docencia de primaria de entre seis meses y cinco años, y con formación profesional en docencia o en áreas afines a la enseñanza. Con estos criterios se contactó a 20 docentes de cinco escuelas primarias de la Ciudad de México.

Tabla 1. Participantes del estudio

Clave de la entrevista	Edad (años)	Formación profesional	Antigüedad docente
Maestra_01	45	Ciencias de la Educación	Seis meses
Maestra_02	27	Psicología Educativa	Un año
Maestra_03	36	Psicología Educativa	Seis meses
Maestra_04	32	Psicología Educativa	Tres años
Maestra_05	29	Psicología Educativa	Tres años
Maestra_06	32	Pedagogía	Cuatro años
Maestra_07	61	Pedagogía	Cinco años
Maestra_08	39	Pedagogía	Cuatro años
Maestra_09	33	Ciencias de la Educación	Cinco años
Maestra_10	28	Ciencias de la Educación	Cuatro años
Maestro_11	25	Ciencias de la Educación	Tres años
Maestro_12	31	Ciencias de la Educación	Cuatro años
Maestra_13	30	Pedagogía	Dos años
Maestra_14	37	Educación	Dos años
Maestra_15	28	Psicología	Siete meses
Maestra_16	28	Pedagogía	Cinco años
Maestro_17	28	Educación Primaria-Pedagogía	Tres años
Maestro_18	24	Educación Primaria	Nueve meses
Maestra_19	24	Educación Primaria	Seis meses
Maestra_20	23	Educación Primaria	Seis meses

Fuente: Elaborada a partir de las entrevistas.

Entre las características que distinguen a los participantes del estudio, se destaca que 16 eran mujeres y 4 hombres, 10 entrevistados contaban con entre 23 y 29 años cuyo primer empleo fue como docentes de educación primaria, 8 tenían de 30 a 39 años, una maestra 45 años y otra más 61. Los maestros de entre 30 y 61 años se habían desempeñado en otras actividades laborales vinculadas a la docencia (cuidadoras en guarderías, psicólogas infantiles, docencia en bachillerato) y en algún momento, debido a la apertura de concursos de plazas docentes en la educación pública que se dio con la reforma educativa 2013, decidieron convertirse en docentes. Respecto a la formación profesional, 17 tenían preparación en carreras cercanas a la enseñanza: 6 en Pedagogía (incluido el normalista), 5 en Psicología Educativa y 6 en Ciencias de la Educación; lo que puede ser un signo de que no contaban con conocimientos especializados en enseñanza de educación primaria. Mientras que, solamente 4 maestros se formaron en escuelas normales como licenciados en educación primaria y eligieron la docencia desde edades muy tempranas (antes de los 19 años).

El análisis del material empírico constó de tres fases. La primera implicó la lectura detallada de las 20 entrevistas para ubicar frases y vocabulario recurrente en torno a las motivaciones de la elección profesional de la docencia y establecer líneas de interpretación (Taylor, Bogdan, 1987). La segunda fase consistió en la construcción de una codificación abierta que, en palabras de Gibbs (2014: 77), es la lectura del “texto, frase por frase, debe plantear concretamente preguntas: quién, cuándo, dónde, qué, cómo, cuánto, por qué”. De este ejercicio surgieron códigos temáticos temporales vinculados al registro de ciertos pasajes de cada una de las entrevistas (Gibbs, 2014). En la tercera fase se consolidaron los códigos temporales, a la luz del contexto de la investigación (profesión docente en México) y el referente teórico (motivaciones para la elección de la docencia como profesión) (Taylor, Bogdan, 1987).

Resultados

Motivaciones para elegir la docencia: vocación, gratificación personal, influencia familiar y condiciones laborales

En el análisis de las entrevistas se encontró que los participantes del estudio, entre la toma de decisión y su ingreso al ejercicio profesional de enseñanza, atravesaron por una suerte de estadios, principalmente entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, o bien, de una desmotivación por convertirse en docentes a una motivación social que tenía como telón de fondo las imágenes que prevalecen de la profesión (vocación, gratificación personal y funcionario de Estado), así como las acciones que se emprendieron con la reforma educativa 2013.

Entre los 20 docentes entrevistados, 5 expresaron que su ingreso a la docencia estuvo influido sólo por motivos intrínsecos, 3 únicamente apuntaron que sus motivaciones fueron extrínsecas, 4 transitaron de la desmotivación a la motivación extrínseca en el ingreso a la docencia, y 8 advirtieron que su elección profesional estuvo motivada de manera intrínseca y extrínseca. Para exponer los hallazgos se conformaron cuatro categorías analíticas que se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	De la desmotivación a la motivación extrínseca	Motivación intrínseca y extrínseca
Compromiso afectivo con los alumnos La docencia como desafío Compartir conocimientos con los niños	Pertenecer a familia de maestros	Las condiciones contextuales y laborales de la docencia	Gratificación personal Influencia de amigos y maestros

Fuente: Elaborada a partir de las entrevistas y la revisión de la literatura.

Motivación intrínseca: compromiso afectivo, nuevos retos y compartir conocimientos

La motivación intrínseca refiere a las razones de carácter altruista por las que un sujeto decide realizar una actividad inherente orientada al mantenimiento de la vida individual y social, la cual le significa cambios positivos ligados a sus necesidades, intereses o emociones, que funcionan como constructos que impulsan, organizan y dirigen libremente las acciones de los sujetos hacia una meta, por lo que no hay una fuerza externa que la controle (García, Organista, 2006; Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022). En el análisis se encontró que 5 docentes expresaron que su decisión de optar por la docencia estuvo motivada por elementos intrínsecos, 4 eran mujeres y 1 varón, con edades de entre 24 y 36 años, 3 se caracterizaron por provenir de carreras afines a la docencia (Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicología) y sólo una se formó en la licenciatura en educación primaria que se ofrece en la escuela normal. En sus testimonios señalaron que eligieron la docencia porque el trabajo con niños les ofrecía satisfacción: “Me gusta el trabajo con los niños y en grupo” (Maestra_03), “Siempre fue como mi atracción [...] Siempre me han gustado los chicos” (Maestra_06).

En las entrevistas, estas maestras destacan que tienen una disposición para la enseñanza con niños, por lo que en su horizonte profesional apareció la docencia. Al enunciar la frase “me gusta” se hace referencia al rasgo de la enseñanza como vocación, donde se apela a las emociones al manifestar el gusto por los niños, que si bien no hace una alusión directa a una emoción, involucra que se requiere una disposición afectiva a los alumnos para ejercer la profesión docente (Cuevas-Cajiga, Gutiérrez-Vidrio, 2021; Tenti, Steinberg, 2011). Esta disposición forma parte de los motivos intrínsecos para convertirse en docente.

Como parte de las motivaciones intrínsecas, los participantes del estudio también apuntaron que el interés de optar por la docencia fue para buscar retos y novedades. Una maestra señala: “Siempre se presentan *retos nuevos* [...] entonces ahora sí que una de las cosas que me faltaba hacer era hacerlo en primaria” (Maestra_02).

En el anterior testimonio la maestra considera que la profesión docente puede ser un ejercicio que desafía su capacidad de enseñanza, pues la primaria era el único de los niveles educativos donde tenía pendiente impartir cursos al provenir de una formación distinta (Psicología Educativa). En concordancia con la revisión de la literatura, la motivación intrínseca de las participantes del estudio tiene una fuerte relación con el planteamiento de ciertos desafíos y metas gratificantes para el sujeto.

Vinculado con lo anterior, los entrevistados mencionaron que su elección por la docencia también estuvo influida por el deseo de aportar al ejercicio de la enseñanza los conocimientos de las profesiones en que se formaron:

En las aulas se necesita un poco de conocimiento sobre psicología educativa ¿no? porque pues no se ve como esta parte emocional que a veces necesitan los niños pues que se les trabaje de alguna manera (Maestra_03).

Es algo bonito poder compartir algo, si sabes algo y compartirlo, después, de que ellos lo puedan compartir o lo puedan utilizar pues es algo que pues no, no tiene un precio (Maestro_11).

Para los participantes del estudio, el motivo principal para convertirse en docentes y afianzarse en la profesión estuvo vinculado con lo que Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela (2022) han categorizado como el interés por una disciplina escolar y la capacidad para compartirla y aplicarla dentro del contexto escolar. En el caso de estos docentes, cobra importancia la necesidad de aportar sus conocimientos profesionales a la actividad que se realiza con los alumnos.

En esta motivación intrínseca aparecen enunciados con una tendencia emocional como: “es bonito poder compartir” y la necesidad misma de tratar las emociones de los alumnos y extender las propias capacidades en su beneficio. Imbernón (2010) apunta que la profesión docente tiene rasgos de asistencialismo, donde el maestro, a través de sus conocimientos y habilidades, ayuda a los alumnos a superar ciertos problemas o debilidades. En los testimonios se identificó que los entrevistados intentan atender las emociones de los alumnos pues, aunque esa no es la tarea principal del maestro, desde su punto de vista hay situaciones ante las que es indispensable tomar acciones dentro del ejercicio profesional.

Para estos profesores, las motivaciones intrínsecas son nodales en la elección de su ejercicio profesional. Estas guardan afinidad con la profesión docente entendida como una vocación que demanda tener afecto por los alumnos, generosidad para compartir sus conocimientos, ayudar a los estudiantes en sus problemas y reconocer que la enseñanza es una misión de vida (Ávalos, 2007; Tardif, 2013).

Motivación extrínseca: pertenecer a familia de maestros

La motivación extrínseca agrupa elementos sociales que influyen en la conducta de la persona y actúan como recompensa por el trabajo realizado, por lo que consiste en la ejecución o el desempeño de una actividad con el fin de lograr resultados concretos (Mungarro *et al.*, 2019; Mungarro, Zayas, 2009; Pidello *et al.*, 2013). En el análisis, 3 docentes apuntaron que su elección por la profesión docente se debió a que provenían de familias de maestros. Se debe señalar que 2 eran mujeres y 1 era hombre, 2 contaban con formación normalista en Educación Primaria y 1 en Psicología, además tenían entre 23 y 28 años.

Para estos sujetos, el motivo angular para decantarse por la profesión docente se ubica en sus familias, en las cuales había maestros de distintos niveles educativos. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Mis papás son docentes, mi mamá es de primaria en ambos turnos y mi papá de CCH [Colegio de Ciencias y Humanidades, nivel bachillerato] y secundaria. [...] Desde que yo estaba en el vientre [ella] ya ejercía como licenciada en educación primaria (Maestra_20).

Mi papá da clases en la Vocacional número 3 [escuela de bachillerato] y ahí me dieron la oportunidad de dar clases a ese nivel y fue muy satisfactorio (Maestro_18).

Para estos docentes el motivo central para elegir la profesión de enseñanza se entrelaza con su contexto familiar ligado a la docencia. Desde edades muy tempranas, refieren que tuvieron una socialización con el ejercicio de la docencia al ser partícipes de las actividades que realizaban sus padres, que los llevó a edificar creencias e ideales sobre lo que significa ser profesor y a que la elección docente fuera una suerte de herencia familiar de la profesión. Ramírez (2019), en un estudio con estudiantes normalistas de la Ciudad de México, identificó que provenir de una familia de docentes otorga una condicionante de herederos, lo que posibilita que los futuros maestros “tengan claridad de la profesión a la que se enfrentan [lo que] contribuye a que el sujeto tenga certeza en la toma de decisiones sobre su futuro profesional” (p. 124). Para estos maestros la profesión docente es una suerte de herencia o misión de vida, lo que evidencia rasgos de que dicha profesión es una vocación (Tenti, 2007).

De la desmotivación a la motivación extrínseca: condiciones contextuales y laborales de la docencia

La motivación comprende la desmotivación, que es cuando una persona no siente ímpetu para emprender una actividad, y la motivación extrínseca alude a aspectos sociales externos que influyen en la conducta del sujeto para emprender tal actividad (García, Organista, 2006). En el análisis se ubicaron 4 maestras que transitaron de la desmotivación hacia la elección de la profesión docente a una motivación por ésta. Las entrevistadas contaban con formaciones afines a la enseñanza (Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicología) y tenían entre 28 y 39 años. De acuerdo con el análisis, señalaron que en principio no tenían como expectativa la opción profesional de ser docentes, lo que podría catalogarse como una desmotivación. Debido a la necesidad de conseguir un empleo estable, consideraron que la enseñanza en educación primaria era una salida profesional, es decir, el motor de la motivación extrínseca aludió a cuestiones de orden contextual.

En los testimonios se enunciaron los motivos por los que se negaban a considerar a la docencia como profesión: “No me veía como docente porque en la universidad nos decían ‘ustedes no van para docentes, son más que docentes, ustedes van a guiar a los docentes incluso’ ¿no?, van a orientar” (Maestra_04). “No estaba tan animada, dije “ay, primaria”, dije “no, niños no, quiero más grandes porque ya estoy acostumbrada a los niveles altos” (Maestra_10).

La desmotivación para ingresar a la docencia fue construida con base en el discurso que circulaba en sus instituciones formadoras acerca de que en sus profesiones de origen no se preparaba para ser maestros. Nuevamente aparece el trabajo con niños, esta vez como un aspecto

negativo. Es decir, que al no tener la disposición para ejercer la profesión de enseñanza con niños se nulifica la intención de incluso considerar a la docencia como una alternativa de trabajo.

A pesar de esta desmotivación, las maestras señalaron las motivaciones que las llevaron a elegir la enseñanza como profesión: “Tenía un conocido en la SEP y me explicó sus sueldos, sus horarios, las prestaciones, y pues fue así como dije: ¡Wow! ¿En serio existe eso?” (Maestra_16), “Soy madre soltera y entonces necesitaba el mismo tiempo que él [su hijo], sus mismas vacaciones, el mismo tiempo (Maestra_08)”.

En un contexto de falta de oportunidades de empleo o escasez de puestos de trabajo con prestaciones según la ley, la docencia puede convertirse en una alternativa profesional que permite conjugar la vida profesional con la familiar, ejercer la maternidad, tener mejores condiciones laborales. En México, los maestros de primaria pública son empleados del Estado, perciben un ingreso estable, cuentan con vacaciones (alrededor de siete semanas al año) y tienen seguridad social, lo que a juicio de las entrevistadas fue bastante atractivo para centrar sus intereses en la profesión docente. Aunque la docencia no puede catalogarse como una profesión de altos ingresos económicos (Turra-Díaz, Rivas-Valenzuela, 2022), en estos testimonios se encuentra un vínculo motivacional con la docencia como un empleo seguro, estable y con prestaciones sociales (Ávalos, 2007). Destacan los atributos del docente como un funcionario de Estado.

¿Cómo apareció en los horizontes profesionales de estas maestras la docencia? Los siguientes testimonios ofrecen indicios: “Fue una decisión, ¡fue como en mi momento de desesperación que no encontraba nada de trabajo! Siendo sincera, no encontraba trabajo y una prima fue la que me dijo que había salido la convocatoria para hacer el examen (Maestra_15)”, “Como tengo la cédula, la SEP permitió esta apertura de contratar a docentes con la cédula en Pedagogía y fue como entré muy fácilmente” (Maestra_08).

Hasta 2012 los egresados de escuelas normales tenían una preferencia para los concursos de asignación de plazas docentes. En 2013, con la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) se dieron cambios importantes en el ingreso a la función docente de la educación básica, y de primaria en particular, a través de los concursos para ocupar las vacantes en enseñanza se abrieron tanto a los egresados de normales como de carreras que estuvieran relacionadas con la docencia. Esta apertura de los concursos se constituyó en una oportunidad de aspirar a un empleo estable para egresados de otras profesiones.

En los testimonios se aprecia que las participantes del estudio pasaban por momentos difíciles para encontrar un puesto de trabajo, por tal razón optaron por la docencia. La necesidad de tener un empleo parece colocarse como el motivo central para estas profesoras. Es relevante advertir que, aunque transitaron de la desmotivación a la motivación extrínseca, la mayoría de ellas había permanecido por más de tres años como maestras, lo que invita a indagar en cuáles aspectos han afianzado tal decisión.

Motivos intrínsecos y motivos extrínsecos: gratificación personal, influencia de familiares y amigos

De los 8 participantes restantes del estudio, 1 era varón y 7 mujeres, sus edades oscilaban entre 28 y 61 años. 7 se destacaron por contar con formación en Pedagogía, Psicología Educativa y Ciencias de la Educación, y solamente un maestro con formación híbrida (Normalista y Pedagogía). Estos maestros señalaron que el motivo que orientó su ingreso a la docencia fue su expectativa sobre la profesión, ya sea por la gratificación no material que conlleva la enseñanza y el ser partícipe del trayecto formativo de otras personas, o bien, por las relaciones que mantuvieron con ciertas figuras docentes. Los siguientes fragmentos son muestra de ello.

A mí los pequeños me llaman mucho la atención [...] porque son muy moldeables ¿no? Todavía, este, ellos nos ayudan en esta parte de que se pueden ir corrigiendo muchas cosas y ellos pueden absorber infinidad de situaciones. [...] Yo creo que era mi vocación (Maestra_01).

Es una satisfacción profesional, el ver cómo un niño va aprendiendo y cómo tú lo vas ayudando a que vaya construyendo su entorno de aprendizaje (Maestra_05).

Me apasionaban las relaciones de enseñanza y aprendizaje, el gusto de poder transformar o diseñar todo el camino o que tú influyas para que todo el camino esté dispuesto para que una persona se forme ¡eso me gustaba bastante! (Maestro_17).

Como se observó con los profesores que presentaron motivación intrínseca por la enseñanza, el trabajo con niños es un motivo altamente significativo para elegir la docencia como profesión. A esto, Tenti y Steinberg (2011) lo denominan el compromiso afectivo por los alumnos, como un requisito básico para ejercer como maestros. Además, en los testimonios aparece otro elemento de esta profesión, que es la misión educadora. De acuerdo con Robert y Carraud (2018), uno de los rasgos centrales de la profesión docente es formar e instruir a los alumnos para que adquieran conocimientos, habilidades y valores.

Los maestros relataron que el hecho de haber trabajado previamente con grupos de niños (de edad preescolar y primaria) en diversos entornos laborales y sociales (escuelas y parroquias), les permitió desarrollar el gusto por la docencia e inmiscuirse en las labores docentes. Una maestra señala: "Fui trabajando específicamente con niños. Y en ese trabajo con niños... me fui interesando más en su desarrollo, en su aprendizaje, las estrategias para que ellos aprendieran" (Maestra_05).

En este testimonio se aprecia que la motivación por la docencia comenzó a través de experiencias educativas precedentes, donde se identificaron elementos que van más allá de la inclinación por trabajar con niños y trascienden hacia el interés del ejercicio profesional con actividades como el diseño de estrategias didácticas para el logro de aprendizajes de los alumnos.

Los docentes mencionaron que tanto la *familia* como los *maestros de la propia escolaridad*, fungieron como motivaciones externas para hacer atractiva la docencia, ya sea por las experiencias positivas o negativas que tuvieron:

Tengo familia que son maestros y a veces había ocasiones en que podía ir a sus centros de trabajo y yo decía “¡ay no! ¿Cómo es posible que así den sus clases o que no se preocupen?, ¡hay niños que necesitan mucho apoyo y no se les da!”, entonces así empezó a surgir mis ganas de querer ayudar, de enseñarle a los pequeños (Maestra_09).

Me acuerdo de que, mis maestros me tomaban mucho de ejemplo, [...] siempre me dejaban calificarle a mis compañeros, era la jefa de grupo, o sea, siempre, siempre hacía eso y me gustaba. Mis profesores no se limitaban a dar su contenido, [...] creo que todos ellos eran personas con esa calidez humana y con ese criterio y esa inteligencia para saber que a veces, a veces es más importante escuchar los problemas del niño que enseñarle suma de fracciones (Maestra_13).

Las maestras relatan que realizaron un análisis crítico del ejercicio docente que desplegaban sus familiares y sus propios docentes, lo que fue una motivación para convertirse en profesores y desarrollar una práctica diferente, o bien, similar. En esta tesitura, a diferencia de otras profesiones, la docencia es una actividad en la que los sujetos se van familiarizando a lo largo de su trayectoria escolar a través de la observación de sus profesores u otras figuras cercanas a la docencia, lo que les permite configurar comprensiones de la profesión y de la cultura escolar (Assunção, 2008, Rivas-Valenzuela, 2020). De acuerdo con Alliaud (2004), la biografía de la escolaridad vivida con distintos profesores tiene implicaciones que trascienden la preparación profesional y se prolongan en el tiempo, ya que es a través de estas identificaciones que los docentes van enunciando modelos y contramodelos de maestros, sea como ejemplos a imitar o no, lo que de cierta manera influye en la imagen que intentan proyectar cuando se adentran a la profesión.

Si bien el trayecto escolar es clave en la construcción de ideas y nociones sobre la docencia, también es preciso reconocer que hay otros aspectos que influyen en esta edificación, como la historia personal y las expectativas propias, el ambiente familiar y sociocultural en el que han vivido los sujetos, su condición de género y generación, así como los discursos que rodean a la docencia (Civera, 2013, 2018).

Otra motivación extrínseca que se identificó fueron los procesos derivados de la reforma de 2013, los cuales, junto con las motivaciones internas, permitieron ratificar la decisión de algunas maestras. El siguiente testimonio es ilustrativo: “Cuando se abrió esta oportunidad de presentar un examen de oposición sin que fueras normalista ¿no? y que podías entrar teniendo una carrera afín, o sea, ¡la verdad es que ahí se me iluminó todo!” (Maestra_13).

Esta profesora refirió que desde que concluyó sus estudios en Pedagogía tuvo el deseo de incorporarse como maestra de primaria, pero no había sido posible, primordialmente, porque

carecía de formación inicial docente. Para la entrevistada, la flexibilización hacia egresados de carreras afines a la enseñanza que se dio con la Reforma 2013, fue una circunstancia “perfecta” que la llevó a contender por un puesto en la docencia mediante un concurso de oposición. Incluso, en un sentido figurado, la maestra refiere que el hecho de que pudiera realizar su examen por una plaza docente la llevó a que se le “iluminara todo” como una suerte de alumbramiento en su camino profesional para convertirse en docente.

A diferencia de la anterior profesora, dos maestras mencionaron:

Tengo un hermano que también es maestro y él trabajaba acá [Ciudad de México] y me dijo “¿sabes qué? Hay una oportunidad muy grande para que te vengas acá ¿cómo ves? Presentas tu examen y de inmediato te quedas aquí (Maestra_09).

Ya estando aquí [Ciudad de México] ya fue como pues me enteré, no sé, un día me puse así como a buscar de cuándo iba a hacer el examen y eso y dije pues voy a hacerlo, o sea ¿qué? ¡no pierdo nada! (Maestra_14).

Aunque estas profesoras optaron por la profesión docente y desde su egreso del bachillerato se formaron en carreras afines a la enseñanza, no habían podido ejercer la profesión aún con la apertura estipulada en la Reforma de 2013, debido a que en sus estados de origen las plazas docentes eran “vendidas” y no contaban con los recursos para conseguirlas. Una maestra señaló: “Allá sigue habiendo mucha corrupción todavía en esas cuestiones de las plazas” (Maestra_14). Así, realizar estudios en la UPN u otras instituciones de educación superior es insuficiente para convertirse en docente, los asuntos estatales y sindicales pueden ser una limitante extrínseca para no permanecer o ejercer la profesión docente en sus estados de origen, lo que a su vez las lleva a migrar a otros lugares como la Ciudad de México, donde ven la posibilidad de realizarse profesionalmente. A pesar de tales condiciones, estas maestras decidieron buscar oportunidades y espacios para llegar a ser docentes. Desplegar acciones para conseguir una meta implica motivación, y en casos como estos se da un entrecruce de motivos internos y externos para lograr tal meta.

Consideraciones finales

La presente investigación ha permitido comprender que para los participantes del estudio la elección de la docencia presentó matices en los detonantes motivacionales. En el primer grupo, la elección estuvo mediada por motivos altruistas-internos, como el gusto por el trabajo con niños o el interés por buscar nuevos retos para extender las propias capacidades en beneficio del alumnado. En el segundo grupo, la elección de la docencia se vinculó con el hecho de pertenecer a una familia con tradición magisterial, donde los sujetos conocieron de forma cercana el ejercicio docente y experimentaron identificaciones con la profesión. En el tercer grupo, los

sujetos refirieron haber transitado de la desmotivación a la motivación extrínseca; aunque inicialmente no querían ser docentes debido a los discursos que circulaban en sus instituciones formadoras o al poco interés por trabajar con niños, las condiciones laborales que desde su perspectiva les brindaba la docencia en la escuela pública operaron como elementos nodales de su decisión. En el cuarto grupo, los docentes relataron un afianzamiento en su inclinación por ingresar a la docencia, fundamentada en motivaciones internas como la vocación, el gusto por el trabajo con niños y la gratificación no material que éste brinda, y en motivaciones externas ligadas a la cercanía con algunas figuras docentes, la apertura profesional derivada de la Reforma de 2013 y las condiciones contextuales de sus estados natales para el otorgamiento de las plazas docentes.

Con el desarrollo del estudio se identificó que las políticas docentes globales y nacionales, particularmente las implementadas en México, se han concentrado en establecer mecanismos normativos y de evaluación para que ingresen a la enseñanza maestros con perfiles profesionales afines, con el propósito de conseguir logros en los aprendizajes de los alumnos que, por cierto, son verificables en evaluaciones estandarizadas. Este proceso continuó y se afinó en la Reforma Educativa 2019, con la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Sin embargo, los participantes del estudio consideran que los elementos que los encaminan a la elección de la docencia son otros, tales como: la vocación, la gratificación personal y las prestaciones laborales que se adquieren al trabajar en la educación pública. Lo que se articula con la segunda y tercera fase del desarrollo de la profesión docente que propone Arnaut (1998). Con ello, se puede establecer que prevalecen imágenes de la docencia como misión de vida y del docente como trabajador del Estado, que los sujetos reinterpretan de acuerdo con sus condiciones personales y sociales para tomar forma de motivos en su elección profesional. Así, las recomendaciones de política internacional y las reformas educativas toman rumbos completamente diferentes a los proyectados, particularmente cuando se ponen en marcha estas últimas con los maestros.

Asimismo, se encontró que el análisis de las motivaciones para elegir la docencia da cuenta de los rasgos que tiene esta profesión para los maestros principiantes: compromiso afectivo con los alumnos, necesidad de compartir sus conocimientos con sus estudiantes, ayudar a los niños a superar ciertos problemas o debilidades, vocación. Los cuales se decantan por una profesión docente cuyo significado es la docencia como misión de vida y asistencialismo (Imbernón, 2010; Tenti, 2007), donde no necesariamente aparecen elementos de las políticas internacionales como profesional de la enseñanza que se distingue por sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

En este sentido, es conveniente que los responsables de la política educativa, la formación inicial de maestros en educación básica y, específicamente, de quienes se encargan del ingreso a la docencia, conozcan los elementos que son atractivos de esta profesión para las nuevas

generaciones. Con esta información y bajo los principios que orientan a la docencia en México, se deben conjugar propuestas para la formación de maestros y su incorporación al servicio público, que de forma equilibrada contemplen el docente que se espera reclutar y los rasgos que son significativos de esta profesión para quienes optan por ella.

Cabe resaltar que, aunque no fue el propósito del trabajo, en el análisis aparecieron emociones, o bien enunciados de emoción, como argumentos emitidos por los maestros para optar por la docencia. También, se encontró que las motivaciones para elegir la enseñanza como profesión, probablemente, están entrelazadas con la identidad docente, cuyos elementos del maestro como apóstol, como trabajador de Estado, como ayuda para los alumnos, son los que distinguen a la enseñanza y marcan una delimitación con otras profesiones. Tanto los rasgos emocionales de la profesión docente como la identidad profesional son elementos que llevan a los maestros a ejercer su práctica de determinada manera. De este modo, para posteriores estudios conviene indagar respecto a la identidad docente y las emociones como rasgos que forman parte de las motivaciones para elegir a esta profesión.

Los resultados de esta investigación aportan al menos tres elementos para comprender los motivos de elección de la docencia de educación primaria. El primero refiere a los rasgos que resultan atractivos para los maestros principiantes, que es difícil separar porque se encuentran abigarrados, como: provenir de una familia de docentes, las condiciones laborales que tiene dicha profesión en el sector público, la gratificación que experimentan los sujetos por formar a las nuevas generaciones, la vocación y el gusto porque la materia de trabajo son niños. El segundo elemento, es que en el análisis apareció el papel que desempeñan las emociones de los sujetos al decantarse por la docencia. Se podría clasificar a las emociones como una motivación extrínseca, pero en las entrevistas se encontraron indicios de que el trabajo en el aula, la interacción con los alumnos y su desarrollo intelectual, son detonadores emocionales para tener “gusto” por la docencia. El tercer elemento es que –al menos para los participantes del estudio– ser maestro es una profesión atractiva debido a los rasgos ya mencionados y lo que hace peligrar su ingreso a la misma son los procesos que marca la SEP que, al parecer, son opacos e impiden incorporar a quienes quieren convertirse en docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11. <http://archipiélago.org.ar/01/wp-content/uploads/2017/12/La-experiencia-escolar-de-maestro-inexpertos-Andrea-Alliaud.pdf>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1995*. México: Biblioteca Normalista.

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En Del Castillo, G.; G. Valenti (coords.). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO, 31-46.
- Assunção, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. España: Octaedro, 59-98.
- Ávalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti, E. (comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI, 209-235.
- Buitrago, E.; R. Cárdenas (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2018). Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43. En Camacho, S. (coord.). *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 47-74.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México: Gobierno Federal-MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- Congreso de la Unión (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- Congreso de la Unión (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México: DOF.
- Cuevas, Y.; C. Inclán (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 351-367. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200351&script=sci_arttext
- Cuevas-Cajiga, Y.; S. Gutiérrez-Vidrio (2021). Emociones y representaciones sociales de maestros debutantes de la Ciudad de México. *Trayectorias*, 23(53), 68-89.
- Day, C. (2018). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Day, C.; Q. Gu (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. España: Narcea.
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En Del Castillo, G.; G. Valenti (coords.). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO, 71-92.

- De Ibarrola, M.; G. Silva; A. Castelán (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Eguren, M.; C. de Belaunde (2019). *No era vocación, era necesidad*. Perú: IPE. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1155/Eguren-Mariana_de-Belaunde-Carolina_No-era-vocacion-era-necesidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2001-93-28-43
- García, J.; J. Organista (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n2/v8n2a8.pdf>
- García-Poyato, J.; G. Cordero; R. Torres (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292018000200051&script=sci_arttext
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gutiérrez-López, C. (2018). La sociedad civil frente a la reforma educativa 2013. Representación de la evaluación. En Cuevas, Y. (ed.). *Reforma Educativa 2013. Educación, política y actores*. México: UNAM, 177-200.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2018). La representación social de la CNTE que hace circular Carlos Loret de Mola en el contexto de la reforma educativa 2013. En Cuevas, Y. (ed.). *Reforma Educativa 2013. Educación, política y actores*. México: UNAM, 153-176.
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (ed.). *La función docente*. España: Síntesis, 27-45.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a Sociological Study*. EUA: University of Chicago.
- MEJOREDU (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México: MEJOREDU.
- Mungarro, G.; A. Méndez; A. Romero (2019). *Motivos para elegir la profesión docente en maestros noveles*. México: CONISEN. <http://conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P468.pdf>
- Mungarro, G.; F. Zayas (2009). Elección de carrera docente. En López, R. (ed.). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE, 1-11. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: Publications de l'OCDE.
- OREALC-UNESCO (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO.

- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris: PUF.
- Perilla, L. (1998). D. C. McClelland (1917-1998). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(3), 529-532. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530309.pdf>
- Pidello, M.; B. Rossi; M. Sagastizabal (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22(43), 113-128.
- Poggi, M. (2013). Introducción. En Poggi, M. (ed.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. IPE-UNESCO, 15-18.
- Ramírez, E. (2019). Representación social de los estudiantes normalistas sobre la reforma educativa 2013. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivas-Valenzuela, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 53-65. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121/3819>
- Robert, A.; F. Carraud (2018). *Professeurs des écoles au XXe siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris: PUF.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. IPE-UNESCO, 19-44.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti, E. (ed.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI, 119-142.
- Tenti, E.; C. Steinberg (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Argentina: Siglo XXI.
- Turra-Díaz, O.; M. Rivas-Valenzuela (2022). Motivaciones para la elección de la profesión docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação & Realidade*, (47). <https://www.redalyc.org/journal/3172/317272515013/html/>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa, 23-64.
- Zepeda, R.; R. (5 diciembre, 2018). ¿Tendremos suficientes maestros? Efectos de la reforma educativa sobre la planta docente. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/tendremos-suficientes-maestros-efectos-de-la-reforma-educativa-sobre-la-planta-docente/>