

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,
Volumen 9, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

MOTIVACIÓN Y VOCACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA PREVENIR DESERCIÓN Y ABANDONO ESCOLAR

**MOTIVATION AND VOCATION IN INITIAL TEACHER
TRAINING TO PREVENT DROPOUT AND SCHOOL
ABANDONMENT**

Andrés Guadalupe Muñoz del Río

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM) - México

Cynthia Lilia Pérez-Ruiz

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM) - México

Diana Arias Maldonado

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM) - México

Motivación y vocación en formación inicial docente para prevenir deserción y abandono escolar

Andrés Guadalupe Muñoz del Río¹

andresing@camzac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0153-375X>

Centro de Actualización del Magisterio en
Zacatecas (CAM)
México

Cynthia Lilia Pérez-Ruiz

cynthialiliaperez@camzac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6620-6691>

Centro de Actualización del Magisterio en
Zacatecas (CAM)
México

Diana Arias Maldonado

dianarias@camzac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-7956-5163>

Centro de Actualización del Magisterio en
Zacatecas (CAM)
México

RESUMEN

Se llevó a cabo un estudio con el propósito de identificar los factores de motivación que deberían abordarse para reducir los índices de deserción y abandono escolar en una institución formadora de docentes. La investigación explora la motivación intrínseca y extrínseca de estudiantes normalistas mexicanos inscritos en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM). Se realizó una investigación descriptiva con enfoque cuantitativo, cuyo diseño fue transversal no experimental, donde se aplicó una adaptación de la Escala de Motivación para las Tareas de Trabajo para Profesores (WTMST). El instrumento se aplicó al 97% de la población que integra las tres generaciones actuales de la licenciatura y permitió identificar los factores que influyen en su vocación docente y las implicaciones para su formación profesional. Los resultados muestran que todas las generaciones otorgan mayor valor a la motivación intrínseca que a la extrínseca, aunque, con la finalidad de incrementar el índice de retención escolar, deben atenderse diferencias generacionales al diseñar e implementar estrategias para atender sus necesidades específicas. A partir de los hallazgos, se proponen recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas y a la gestión escolar.

Palabras clave: formación de docentes, abandono escolar, enseñanza de idiomas, retención

¹ Autor Principal

Correspondencia: andresing@camzac.edu.mx

Motivation and Vocation in Initial Teacher Training to Prevent Dropout and School Abandonment

ABSTRACT

A study was conducted to identify some motivational factors that need to be addressed to reduce dropout and school abandonment rates in a teacher training institution. The research explores the intrinsic and extrinsic motivation of Mexican student teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Teaching and Learning English at the Centro de Actualización del Magisterio in Zacatecas (CAM). A descriptive study with a quantitative approach was conducted, using a non-experimental cross-sectional design. An adaptation of the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) was applied. The instrument was administered to 97% of the population comprising the three current cohorts of the bachelor's program, which allowed for the identification of factors influencing their teaching vocation and the implications for their professional development. The results show that all cohorts place greater value on intrinsic motivation than on extrinsic motivation. However, to increase the school retention rate, generational differences must be considered when designing and implementing strategies to address their specific needs. Based on the findings, recommendations are proposed for educational authorities and school management.

Keywords: teacher training, school dropout, language teaching, retention

Artículo recibido 19 noviembre 2024

Aceptado para publicación: 29 diciembre 2024



INTRODUCCIÓN

La vocación docente se entiende como una inclinación profunda y duradera hacia la enseñanza, caracterizada por un fuerte compromiso y una alta motivación (Madero, 2020). Esta vocación es un factor determinante en la decisión de ingresar y permanecer en la profesión docente, especialmente en contextos donde la enseñanza enfrenta numerosos desafíos, como la inclusión de la diversidad, la incorporación de tecnologías digitales y la adaptación a reformas educativas cambiantes (Arias Maldonado et al., 2024; Herrera-Espinoza et al., 2023).

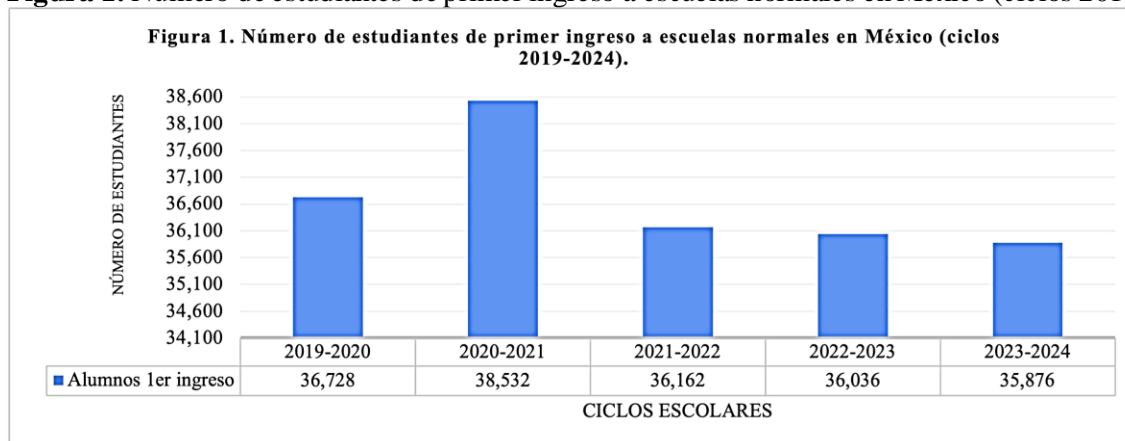
La motivación, definida como el proceso que inicia, guía y mantiene comportamientos orientados hacia una meta, es un concepto multidimensional que se ha explorado extensamente en el ámbito educativo (Ryan & Deci, 2000). Es posible distinguir entre dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere al compromiso en actividades por el placer y la satisfacción que brindan, como la pasión por la enseñanza y el deseo de mejorar continuamente. En contraste, la motivación extrínseca implica el compromiso en actividades debido a beneficios externos, como recompensas económicas o reconocimiento social.

Ambas formas de motivación son fundamentales para el éxito y la satisfacción profesional de los docentes (Schiefele & Schaffner, 2015). Se sugiere que la motivación intrínseca es más sostenible y está asociada con resultados positivos, como un mayor bienestar psicológico y una mayor perseverancia en el tiempo. Sin embargo, la motivación extrínseca también puede ser efectiva, especialmente cuando las recompensas externas están alineadas con los valores y objetivos personales del individuo (Ryan & Deci, 2000), lo cual da un enfoque más amplio a este tipo de motivación, ya que sería impreciso relacionarlo únicamente con incentivos económicos (E. A. Locke & Schattke, 2019)

Si bien cada región del mundo es diferente, desde el 2017 se reconoció que el mundo está enfrentando una escasez de maestros (Craig et al., 2023; Stromquist, 2018), lo cual sucede en México también (Díaz-Barriga Ángel, 2021). En los últimos cinco años ha habido una ligera tendencia decreciente en el número de estudiantes que ingresan a las escuelas normales mexicanas (figura 1), lo cual debe analizarse con la finalidad de implementar estrategias que reviertan dichas cifras.



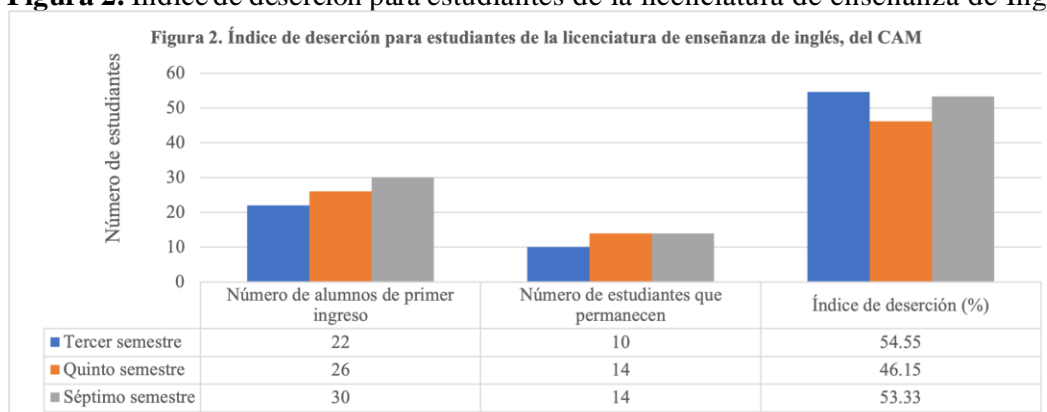
Figura 1. Número de estudiantes de primer ingreso a escuelas normales en México (ciclos 2019-2024)



Fuente: elaboración propia a partir de datos disponibles en el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (SEP, n.d.)

Además del decreciente número de interesados en convertirse en profesores, existe preocupación en torno a las altas tasas de abandono en los programas de formación docente. El abandono escolar de educación superior, a nivel nacional, ronda el 8.1%, considerando los ciclos 2020 a 2021 (Secretaría de Educación Pública, 2024), lo cual es considerablemente bajo si se compara con el 15.2% registrado para el mismo periodo en Zacatecas (INEGI, n.d.). Sin embargo, hay datos más alarmantes, como en el caso del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México, específicamente para la licenciatura de enseñanza de inglés, donde se identificó un índice de abandono que supera el 46% en las tres generaciones que actualmente están en curso, siendo más alto en los estudiantes de la generación de ingreso más reciente (figura 2). Estos datos resultan particularmente alarmantes dado que, la cobertura educativa para el estado es de apenas 25% para nivel superior (Secretaría de Educación Pública, s.f.), de manera que deberían intensificarse los esfuerzos por retener al bajo número de alumnos que llega a las instituciones de educación superior.

Figura 2. Índice de deserción para estudiantes de la licenciatura de enseñanza de Inglés, del CAM



Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por Servicios escolares del CAM.

Estudios previos han destacado el impacto de la motivación en profesores. Los docentes con alta motivación intrínseca tienden a mostrar mayor resiliencia y adaptabilidad, factores que son esenciales para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos (Mansfield et al., 2012). Además, la motivación docente influye en la retención de alumnos en programas de formación docente, un aspecto crítico en países como México, donde las tasas de abandono son altas (Poy-Solano, 2016). En ese sentido, es importante conocer los factores que motivan a los estudiantes para crear e implementar políticas que fomenten la motivación, reduzcan el abandono y optimicen la retención de estudiantes en instituciones de formación docente.

Comprender la motivación docente y sus diferentes dimensiones es clave para desarrollar programas de formación más efectivos que respondan a las necesidades sociales actuales y que propicien la retención de docentes en formación mediante la atención a sus intereses. Con ello, pueden crearse enfoques formativos que proporcionen recompensas externas y que fomenten un sentido de propósito y autorrealización en la profesión docente (Darling-Hammond, 2017). Además, contribuiría a mejorar el desempeño de las mismas escuelas formadoras de docentes, las cuales se enfrentan a crisis desde hace años.

Por lo anterior, los objetivos que guían la presente investigación son: 1. Identificar qué elementos contribuyen a la vocación docente y satisfacción profesional de los estudiantes. 2. Determinar los elementos de motivación intrínseca y extrínseca con mayor relevancia para los alumnos normalistas de la licenciatura. 3. Identificar si hay diferencias importantes entre la motivación entre las diferentes generaciones. 4. Proporcionar recomendaciones para la política educativa y la gestión escolar para apoyar la formación de futuros profesores de inglés en México. Por lo tanto, se busca no solo evaluar los niveles actuales de motivación en los profesores en formación del CAM, sino también proporcionar recomendaciones basadas en los hallazgos que puedan guiar políticas educativas y estrategias de retención docente en ésta y en otras instituciones de formación docente.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo basado en la administración de la Escala de Motivación para las Tareas de Trabajo para Profesores (WTMST) a estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el CAM en Zacatecas. La WTMST es un



instrumento validado, ampliamente utilizado, para medir, de manera confiable, la motivación docente en diversos contextos educativos (Criado-Del Rey et al., 2024; Fernet et al., 2008; Zewude et al., 2022). Se trata de una investigación descriptiva, cuyo diseño fue transversal no experimental, en la que se hizo una adaptación de la escala WTMST para evaluar ocho dimensiones de la motivación agrupadas en tres categorías. La primera categoría, referente a la motivación intrínseca, contempla 4 dimensiones: pasión por la enseñanza, satisfacción personal y autorrealización, interés por el aprendizaje continuo y, relaciones interpersonales. La segunda categoría, que habla sobre motivación extrínseca, incluye 3 dimensiones: motivación extrínseca identificada, motivación extrínseca introyectada y motivación externa. La tercera categoría fue la más breve y atendía la desmotivación de los estudiantes. Con ello, se proporciona una base para analizar las diferencias generacionales y desarrollar estrategias que optimicen la formación docente.

El instrumento está compuesto de 34 preguntas y cada pregunta incluyó una escala Likert que va del 1 al 7, donde 1 representa “Totalmente en desacuerdo” y 7 indica “Totalmente de acuerdo”. La recolección de información fue a través de un cuestionario digital implementado por alguno de los autores del artículo, de manera presencial y colectiva. En cada grupo, el cuestionario se administró durante una sesión programada y antes de aplicar el instrumento, se habló con los alumnos y se explicó el propósito del estudio, además, se aseguró la confidencialidad de las respuestas. Para el procesamiento y análisis estadístico básico de la información, se usó el programa Excel.

Se recopiló información de 37 estudiantes de las tres diferentes generaciones del programa de la licenciatura, lo cual constituyó el 97.35% de la población total. Se buscó contar con la participación del 100% de la población estudiantil, lo cual se logró para los grupos de los semestres tercero (10 alumnos) y quinto (13 alumnos). En el caso del séptimo semestre, se incluyeron datos de 13 alumnos dado que un estudiante no asistió a la sesión en que se aplicó el formulario. La distribución de género está constituida por 73% de mujeres y 27% de hombres (tabla 1).

Tabla 1. Composición de los participantes del estudio, por semestre.

Semestre	Femenino	Masculino	TOTAL
Tercero	9	1	10
Quinto	9	5	14
Séptimo	9	4	13
TOTAL	27	10	37

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados generales para las tres dimensiones investigadas, finalmente, se presentan los resultados considerando las variaciones intergeneracionales más relevantes.

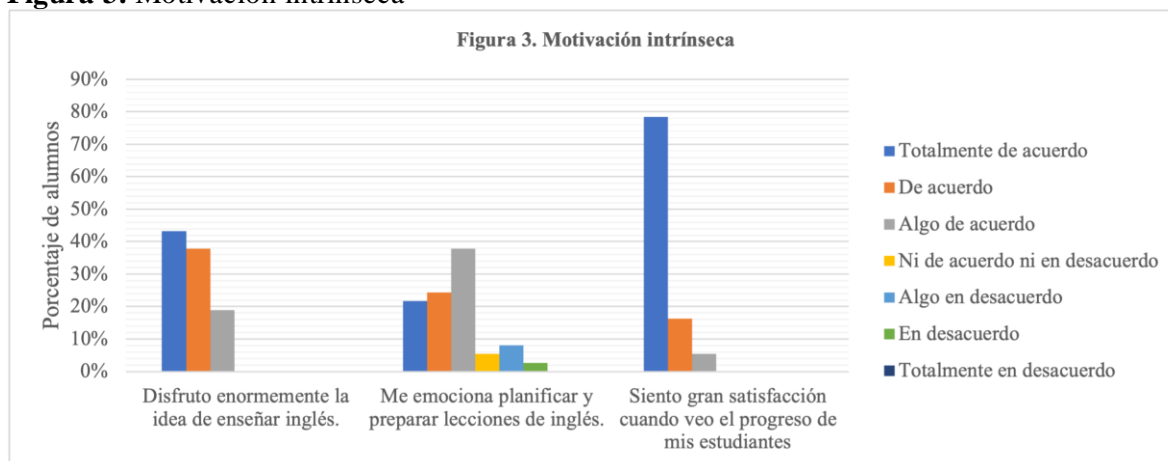
Hubo dos preguntas donde el 78% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo. La primera fue respecto a la satisfacción personal al ver el progreso de sus propios estudiantes, y la segunda fue en torno a la importancia de desarrollar habilidades para ser buen profesor. El tercer aspecto con mayor importancia (70% de los alumnos estuvo totalmente de acuerdo) fue respecto a su esfuerzo para mejorar la enseñanza de inglés dada la relevancia para su crecimiento profesional. La primera pregunta corresponde a la categoría de la motivación intrínseca, mientras que las últimas dos están relacionadas con motivación extrínseca.

Motivación Intrínseca

De manera general, la motivación intrínseca tuvo los valores más altos para los estudiantes normalistas, especialmente en lo que respecta a su pasión por la enseñanza (figura 3). En este sentido, si bien es evidente que la mayoría disfruta la idea de enseñar inglés, es importante prestar atención a la satisfacción que les produce ver el progreso de sus estudiantes, por lo que sería conveniente guiar al docente en formación, durante sus prácticas profesionales, para que siga contribuyendo al crecimiento de sus propios alumnos. Otro aspecto relevante está en torno a la emoción de planificar y preparar lecciones de inglés, pues el mayor valor se encuentra en “algo de acuerdo”, de manera que valdría la pena analizar críticamente cuáles son los elementos que se están volviendo poco atractivos en el proceso de planeación, pues de una buena planeación depende el avance de los estudiantes.



Figura 3. Motivación intrínseca



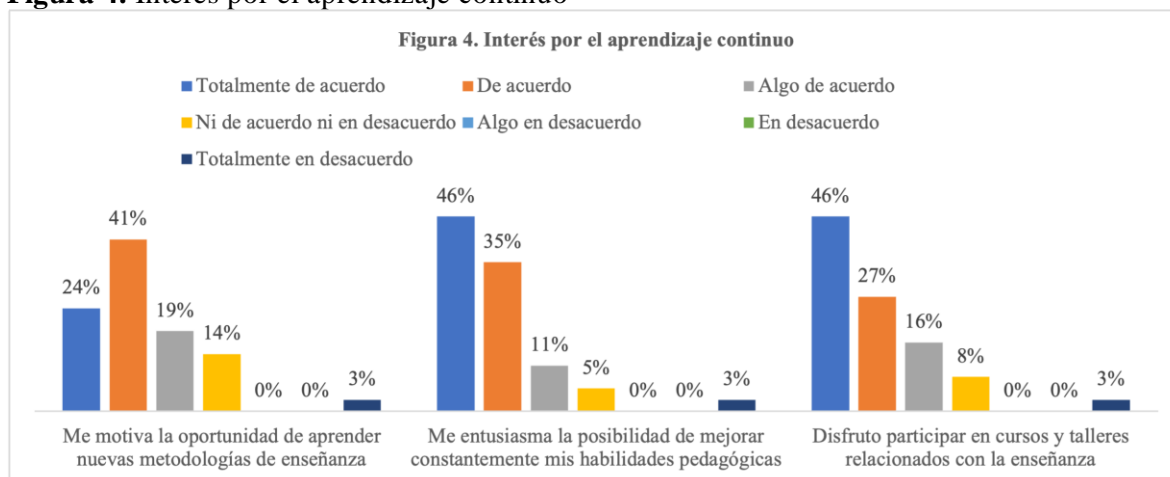
En cuanto a la satisfacción personal y autorrealización, resalta que la mayor parte de los alumnos se encuentran bienestar al enseñar inglés y contribuir a que sus alumnos entiendan conceptos difíciles (tabla 2). En ese sentido, resulta fundamental que se refuerce el conocimiento y aprendizaje de los profesores en formación, tanto en las aulas como fuera de ellas, pues de otra manera será imposible que enseñen temas o conceptos complejos.

Tabla 2. Respuestas de Motivación intrínseca, categoría de satisfacción personal y autorrealización.

Enseñar inglés me proporciona una sensación de autorrealización.	35.1%	40.5%	16.2%	5.4%	0.0%	0.0%	2.7%
Me siento realizado al ayudar a mis estudiantes a comprender conceptos difíciles	48.6%	43.2%	5.4%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%
Encuentro un profundo sentido de propósito en mi carrera como docente	40.5%	21.6%	24.3%	10.8%	0.0%	0.0%	2.7%

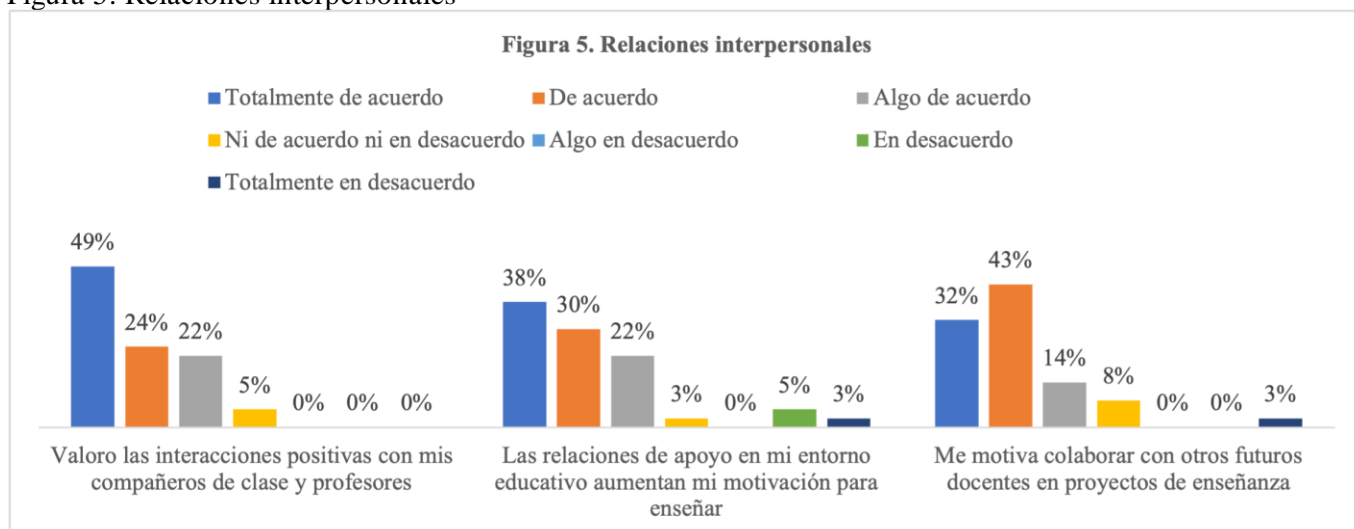
Asimismo, hay alta importancia asignada al interés por el aprendizaje continuo, por lo que se deberían buscar oportunidades, como cursos y talleres, en los que se incremente el conocimiento en torno a la enseñanza de inglés a través de diferentes metodologías que permitan el fortalecimiento de habilidades pedagógicas (figura 4). Valdría la pena prestar atención al porcentaje de alumnos que, tanto en las variables anteriores como en estas, están totalmente en desacuerdo, pues es evidente que hay inconformidad en torno a la labor docente.

Figura 4. Interés por el aprendizaje continuo



Otro aspecto que debe retomarse, es el de la relaciones personales, pues los datos sugieren que las interacciones entre compañeros de clase y profesores son fundamentales para aumentar la motivación de los docentes en formación. Esto ha sido documentado en otras instituciones de educación superior y se ha observado que los profesores juegan un rol fundamental en el fortalecimiento de las relaciones, considerando relación alumno-alumno pero también alumno-docente (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2016)

Figura 5. Relaciones interpersonales



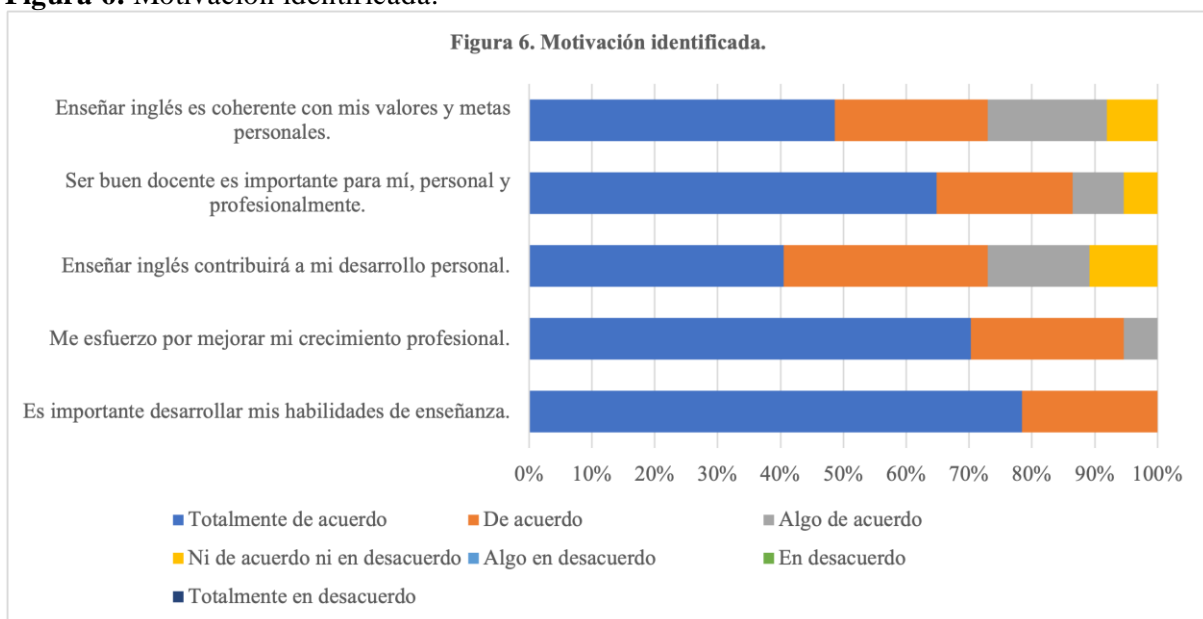
En este sentido, sería importante que los docentes y las autoridades administrativas se enfocaran en fortalecer a los estudiantes normalistas en torno a la realización de sus jornadas de práctica profesional, pues es donde refuerzan el sentido de satisfacción asociado a la enseñanza.

Motivación Extrínseca

En cuanto a la motivación extrínseca, los valores más altos se encontraron en la motivación identificada, después en la introyectada y finalmente en la externa. Es decir, se atribuye más valor a los aspectos relacionados con sus propias habilidades, valores, crecimiento y desarrollo, que a tratar de cumplir con las expectativas de otros. Es de resaltar que muestran poco interés relacionado con reconocimiento, las recompensas y la posición laboral.

Dentro de la motivación identificada (figura 6), el rubro con porcentaje más alto es respecto al desarrollo de habilidades para ser buen profesor (78% totalmente de acuerdo). Seguido de ello, se encuentra el crecimiento profesional en torno a la enseñanza de inglés (70 % totalmente de acuerdo), así como la importancia personal y profesional de ser buen profesor (65% totalmente de acuerdo).

Figura 6. Motivación identificada.

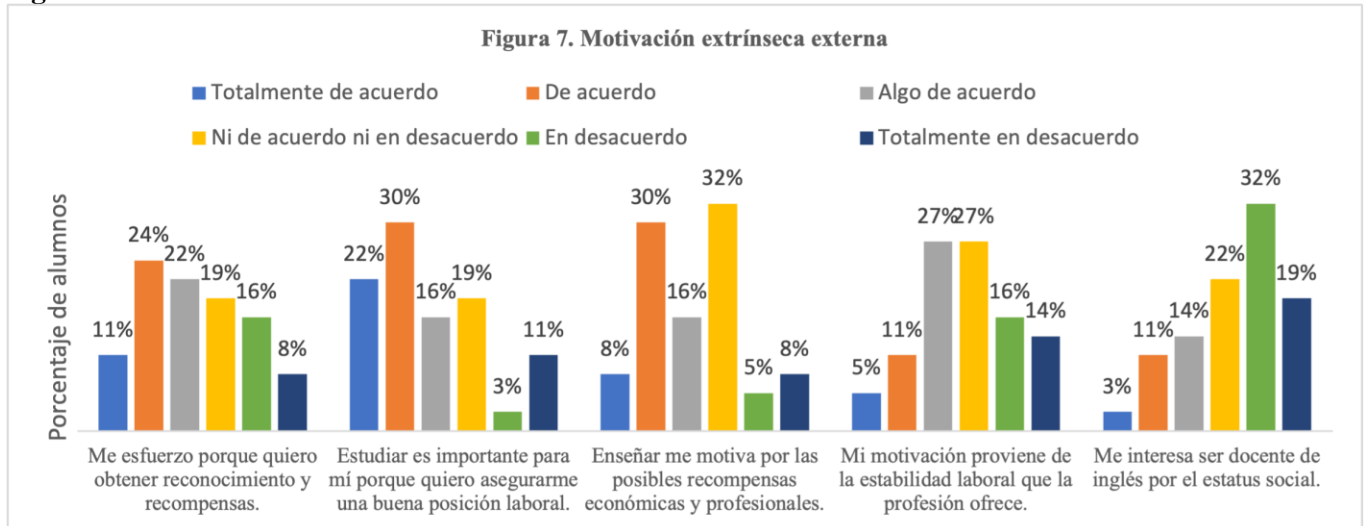


En cuanto a la motivación introyectada, el 43 % de los estudiantes se siente obligado a ser un excelente profesor de inglés. Esto es importante dado que, a su vez, el 45 % de los alumnos está totalmente en desacuerdo respecto a “enseñar inglés para cumplir con las expectativas que los demás tienen”. En este sentido, los resultados sugieren que, si bien no los motiva el reconocimiento externo de la sociedad general, sí se ven influenciados por las expectativas de algunos miembros de la sociedad (probablemente familiares o amigos).

En cuanto a la motivación externa, hay una postura neutra en torno a la enseñanza de inglés por

recompensas económicas y profesionales (figura 7). Además, se mostraron en desacuerdo de ser profesores por el estatus social que podrían alcanzar. Cabe mencionar que dichas preguntas fueron las que tuvieron mayor porcentaje (32%) respecto a las demás. En ese sentido, se observa que las recompensas externas relacionadas con la profesión juegan un rol menos determinante que los factores intrínsecos.

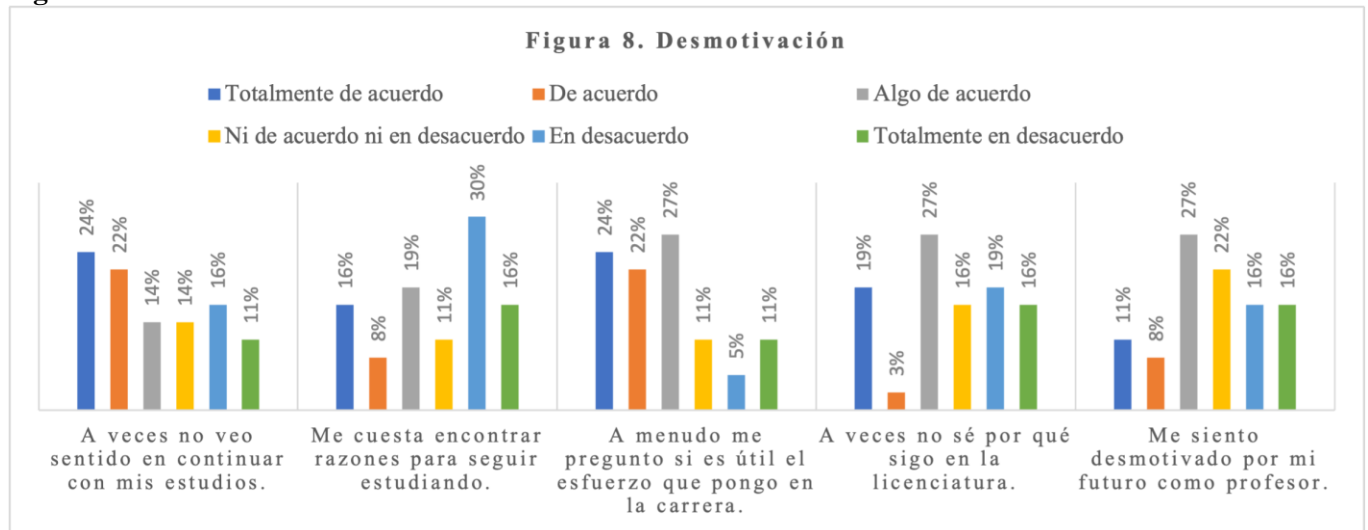
Figura 7. Motivación intrínseca externa



Desmotivación

En este último aspecto hubo dispersión de opiniones, y los valores más altos rondaron el 24, 27 y 30% (figura 8). El 30% de los estudiantes estuvo “en desacuerdo” respecto a “me cuesta encontrar razones para seguir estudiando la enseñanza de inglés”. Tres preguntas tuvieron 27% de votos para “algo de acuerdo”, la primera respecto a la utilidad del esfuerzo invertido en la licenciatura, la segunda en tomo a no saber por qué seguían en la licenciatura, y la tercera respecto a sentir desmotivación en cuanto a su futuro como profesores de inglés. En este sentido, se requiere un análisis más profundo de lo que sucede en las diferentes generaciones.

Figura 8. Desmotivación



Diferencias Generacionales

El análisis de las diferencias generacionales reveló ciertas similitudes dado que las tres cohortes asignan más valor a la motivación intrínseca que a la extrínseca. Esto sugiere, en general, una búsqueda de satisfacción personal y autorrealización en la profesión docente. No obstante, los estudiantes de quinto semestre mostraron valores más bajos al respecto.

Los estudiantes de tercer semestre asignan más valor a la motivación extrínseca. De manera particular, los valores más altos se encuentran en la categoría de identificada, con hasta 100% “totalmente de acuerdo” en aspectos como el desarrollo de habilidades y 90% para la importancia personal de ser buen profesor de inglés. Los alumnos de quinto y séptimo también asignan importancia a dichas variables, pero con porcentajes menores.

En cuanto a la motivación extrínseca introyectada, el 54 % de los alumnos de séptimo semestre siente la obligación de ser excelente profesor de inglés; al igual que el 50% de los estudiantes de tercero y el 29% en quinto semestre. Sin embargo, dicha obligación está asociada a diferentes variables según el semestre. En tercero, hay igual importancia entre el peso de su propia percepción y el de expectativas de otros sobre ellos. En séptimo, se distribuye la misma importancia a la percepción personal y al hecho de no decepcionar a profesores y familia. En el caso de quinto, como se mencionó anteriormente, en general perciben una menor obligación de ser buen profesor, además, el 43% se esfuerza porque no quieren que los demás piensen que no son competentes.

En cuanto a la motivación extrínseca externa, donde se contemplan aspectos como las recompensas, el reconocimiento, la posición y estatus laboral, hay mayor variabilidad. El 50% de los alumnos de tercero se muestran “de acuerdo” con estudiar con la finalidad de asegurar una buena posición laboral, además de que se motivan por las posibles recompensas económicas y profesionales. En quinto y séptimo semestre, el 50% y 31%, respectivamente, está “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la motivación de estudiar por las posibles recompensas económicas. Esto indica que los alumnos de generaciones más recientes están más impulsados por el interés económico relacionado con la profesión.

También se contempla la estabilidad y el estatus social asociados a la profesión en todas las generaciones, pero los estudiantes de tercero son quienes tienen mayores esperanzas al respecto, pues el 30% de ellos está “de acuerdo”, mientras en quinto el 43% está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y en séptimo hay una división del 38% para “algo de acuerdo” en la estabilidad y 38% “en desacuerdo” para el estatus social.

Para la dimensión de desmotivación, el valor más alto fue para los alumnos de séptimo semestre, ya que el 50% de ellos expresó estar “algo de acuerdo” en cuanto a preguntarse la utilidad del esfuerzo que dedican a la carrera. Este aspecto debería ser considerado por los profesores y las autoridades educativas, ya que son alumnos que encuentran su principal fuente de motivación en la docencia, más que en las recompensas económicas que la profesión podría ofrecer. Por lo tanto, si no logran identificar razones claras para continuar con su formación académica, corren el riesgo de estancar su desarrollo y, en consecuencia, limitar su capacidad de contribuir al progreso de sus futuros alumnos. Estos resultados contribuyen a entender la compleja relación que existe entre motivación intrínseca y extrínseca, sugerida por autores como (Morris et al., 2022), pues a pesar de la baja importancia asignada a estímulos externos, se mantienen en su formación debido a las recompensas de la labor docente.

Los estudiantes de quinto semestre también requieren atención particular pues 43% de ellos estuvo “totalmente de acuerdo” con no ver sentido en continuar con sus estudios, aunque el 30% de los alumnos de tercero y séptimo estuvieron “algo de acuerdo”. Cabe mencionar, que los estudiantes de quinto semestre fueron quienes más se sintieron identificados con las variables de desmotivación, seguidos de los estudiantes de tercero y posteriormente los de séptimo. Por ello, será importante que se consideren sus necesidades y se enfoquen recursos en su retención.



CONCLUSIONES

Implicaciones para la Formación Docente

Los resultados enfatizan la importancia de fomentar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca en la formación inicial de profesores de inglés, pues se ha documentado que la motivación es crucial en esta etapa y puede repercutir no sólo en el desempeño y la retención estudiantil (Bardach & Klassen, 2021), sino en el abandono durante el ejercicio de la profesión (Gonzalez-Escobar et al., 2020). Asimismo, también valdría la pena indagar en las expectativas que tienen los profesores normalistas en los docentes en formación, así como en los elementos que se contemplan en las evaluaciones dentro de sus asignaturas, pues se observó que son elementos clave que inciden en los alumnos.

Recomendaciones para la Política Educativa

Las políticas educativas deben centrarse en crear entornos de aprendizaje que promuevan el interés y la pasión por la enseñanza, así como en que los alumnos puedan redimensionar la importancia de recompensas y reconocimientos que refuerzan su compromiso profesional. En ese sentido, las recomendaciones son:

Fortalecimiento de jornadas de práctica profesional. Reforzar el acompañamiento que se da a los estudiantes normalistas durante sus prácticas, desde el proceso de planeación hasta el dominio de contenidos y formas de evaluación. Con esto se permitirá que los alumnos aumenten sus experiencias positivas durante la enseñanza de inglés.

Desarrollo de programas de formación continua con atención a diferencias generacionales. Esto les permitirá incrementar sus oportunidades de desarrollo continuo y podría contribuir a equilibrar su percepción de las recompensas económicas con el reconocimiento profesional.

Apoyo al bienestar del profesorado en formación. Establecer recursos de apoyo emocional y profesional para los estudiantes normalistas, incluyendo programas de mentoría y asesoramiento psicológico.

Promoción de entornos de trabajo colaborativos. Fomentar una cultura escolar que propicie la colaboración y apoyo recíproco, promoviendo relaciones positivas entre estudiantes, profesores y la comunidad educativa.

Esta investigación se centró en los estudiantes de una licenciatura en un centro de formación docente en México, lo cual podría restringir la extrapolación de los hallazgos a otros contextos educativos.



Futuros trabajos podrían ampliar la muestra a otras disciplinas, además de abarcar diferentes instituciones y regiones, para obtener una comprensión más amplia de la motivación docente en el país. No obstante, sí se recomienda llevar a cabo este tipo de estudios en licenciaturas específicas donde se detecten altos niveles de deserción, pues la inclusión de más programas podría perder información valiosa.

La motivación intrínseca y extrínseca son componentes fundamentales en la formación y éxito profesional de los futuros profesores de inglés en México. Un enfoque equilibrado que integre ambos tipos de motivación puede conducir a una profesión docente más satisfactoria y efectiva, beneficiando tanto a los educadores como a sus estudiantes. Este trabajo brinda una base para mejorar las prácticas de formación docente y las políticas educativas, contribuyendo al crecimiento del sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Maldonado, D., Pérez Ruiz, C., & Muñoz Del Río, A. (2024). Influencia de cuerpos académicos en la calidad educativa en una escuela de formación docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2039>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher Shortages: What Are We Short Of? In *Journal of Teacher Education* (Vol. 74, pp. 209–213). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/00224871231166244>
- Criado-Del Rey, J., Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., & Pino-Juste, M. (2024). Assessment of Teacher Motivation, Psychometric Properties of the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) in Spanish Teachers. *Education Sciences*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/educsci14030212>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>



- Díaz-Barriga Ángel. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *RMIE*, 26(89), 533–560. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>
- Fernet, C., Sencal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Teacher turnover in latin america: A literature review. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592–604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Herrera-Espinoza, K. C., Gonzales-Saavedra, F. J., García-Moncada, G.-D.-P., & Ponce-Yactayo, D. L. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 103–118. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2531>
- Locke, E. A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *APA PsycNet*, 4(4), 277–290.
- Madero, C. (2020). A Calling to Teach: What the Literature on Callings Tells Us about Approaches to Research the Calling to the Teaching Profession. *Religion and Education*, 47(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1728028>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “ Don’t sweat the small stuff” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- INEGI. (n.d.). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. Retrieved January 12, 2025, from <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. In *Psychological Medicine* (Vol. 52, Issue 10, pp. 1801–1816). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>



- Poy-Solano, L. (2016). *La Jornada: Escuelas normales, en el abandono oficial*.
<https://www.jornada.com.mx/2016/03/14/politica/002n1pol>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Secretaría de Educación Pública. (n.d.). *Atlas de los servicios educativos: Zacatecas. Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa*. Retrieved January 5, 2025, from https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/Zacatecas.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- SEP. (n.d.). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Retrieved January 13, 2025, from <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Stromquist, N. P. (2018). *Education International Research The Global Status of Teachers and the Teaching Profession The Global Status of Teachers and the Teaching Profession Education International Research*. <https://www.researchgate.net/publication/329950145>
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). abandono y permanencia en la educación superior. *Educación y Educadores*, 14, 27–37. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000100008&script=sci_arttext
- Zewude, G. T., Hercz, M., Duong, N. T. N., & Pozsonyi, F. (2022). Teaching and Student Evaluation Tasks: Cross-Cultural Adaptation, Psychometric Properties and Measurement Invariance of Work Tasks Motivation Scale for Teachers. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2243–2263. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2243>

