



- Recibido: 12 de mayo de 2026
- Aceptado: 9 de julio de 2026

Construcción de la vocación docente en estudiantes de una escuela normal semirrural: un estudio mixto en opción única

Construction of teaching vocation in a semi-rural teacher training college: a mixed-methods study with a single option

Juan Enrique Cabrales-Sánchez  0009-0007-7649-0359
Escuela Normal Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres, México
juanenrique.cabrales58@set.edu.mx | *Autor de correspondencia*

Raúl Rodríguez-Ríos  0009-0009-7643-4423
Escuela Normal Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres, México
raul.rodriguez71@set.edu.mx

Adriana Elizabeth Garza-Casais  0009-0000-8830-4698
Escuela Normal Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres, México
adrianaelizabeth.garza87@set.edu.mx

Resumen. Este estudio examina si la formación docente puede construir vocación en estudiantes que ingresan a escuelas normales de zonas semirrurales de México como única opción de educación superior, y analiza la relación entre el ingreso y el nivel vocacional en semestres avanzados. Se empleó un diseño mixto explicativo secuencial (CUAN-CUAL), con una encuesta Likert aplicada a 128 estudiantes de distintos semestres y 16 entrevistas semiestructuradas analizadas mediante Análisis Temático. Los resultados muestran que el 67.2 % presenta vocación alta ($M = 3.82$); sin embargo, el 44.5 % declaró motivos no vocacionales al ingresar y 14 entrevistados reconocieron que la normal no fue su primera opción. Esto indica que la vocación se desarrolló durante la formación, impulsada por el contexto institucional y por las prácticas docentes. A partir de estos hallazgos, se propone la categoría de motivaciones situacionales como herramienta para analizar la formación docente.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación normalista, formación inicial de profesores, motivación, vocación.

Abstract. This study examines whether teacher education can foster a teaching vocation in students who enter teacher training colleges in semi-rural areas of Mexico as their sole higher education option, and analyzes the relationship between admission and vocational levels in advanced semesters. An explanatory sequential mixed-methods design (QUAN-QUAL) was employed, using a Likert-scale survey administered to 128 students across different semesters, alongside 16 semi-structured interviews analyzed through Thematic Analysis. The findings reveal that 67.2% of participants demonstrate a high vocational level ($M = 3.82$); however, 44.5% reported non-vocational reasons for entry, and 14 interviewees acknowledged that normal school was not their first choice. This indicates that vocational commitment was developed during their teacher training, driven by the institutional context and teaching practice. Based on these findings, the category of situational motivations is proposed as a tool to analyze teacher education.

Keywords: initial teacher training, motivation, teacher education, vocation.

Introducción

● Qué hace que alguien decida ser maestro? La pregunta lleva décadas en el centro de un debate académico y permanece abierta, debido, en gran medida, a la relevancia de las motivaciones en la elección profesional. Diversos estudios concluyen que las razones para elegir la docencia se vinculan directamente con el desempeño, el compromiso y la permanencia en el sistema educativo (Mejía Bricaire y Gutiérrez Ojeda, 2024; Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela, 2022). En este sentido, quienes enseñan por un interés genuino tienden a permanecer más tiempo, comprometerse más y desempeñarse mejor. Esa lógica sostiene décadas de investigación sobre motivaciones docentes y es razonable que quien elige la docencia haya tenido la posibilidad de elegir otra cosa. Ese es el problema que este trabajo aborda.

La literatura agrupa las razones para elegir la docencia en dos categorías recurrentes. La primera es la motivación intrínseca: interés genuino por enseñar, satisfacción personal asociada a la tarea docente y deseo de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Alvariñas-Villaverde et al., 2022; García-Poyato Falcón et al., 2018). La segunda es la extrínseca: razones prácticas como la estabilidad laboral, el salario, las prestaciones o la presión familiar (Bakar et al., 2014; Mejía Bricaire y Gutiérrez Ojeda, 2024). Investigaciones recientes agregan una tercera: las motivaciones altruistas, definidas como la decisión de enseñar como acto de compromiso con comunidades en condición de vulnerabilidad social. Las tres categorías han sido útiles para explicar la elección docente

en contextos donde había al menos varias opciones disponibles. En muchas regiones de México ese supuesto no se sostiene.

El límite que el marco no cubre

En regiones rurales y semirrurales de México, la escuela normal no es una opción entre varias; con frecuencia es la única institución de educación superior geográficamente accesible para seguir estudiando. La distancia a las ciudades, la situación económica de las familias y la ausencia de otras ofertas formativas en la zona la convierten en la única salida disponible (Cano Ruíz et al., 2023; Montañó Sánchez y Lozano González, 2022). En ese escenario, hablar de vocación o de cálculo racional de beneficios laborales no alcanza para explicar por qué alguien estudia para maestro. La elección, en sentido estricto, no fue libre.

Este estudio propone una cuarta categoría para dar cuenta de esa realidad: la motivación situacional. Esta se entiende como la inclinación a estudiar en la escuela normal por falta de otras alternativas de educación superior en la región. Cano Ruiz et al. (2023) y Montañó Sánchez y Lozano González (2022) ya señalaban que este tipo de motivación emerge de condiciones de desigualdad educativa regional, aunque seguirá siendo una categoría teóricamente poco desarrollada.

Otros trabajos documentan que el ingreso a las escuelas normales mexicanas responde, con frecuencia, a una combinación de aspiración, urgencia y resignación; además, la mayoría de los estudiantes no había considerado la docencia como primera opción al decidir qué estudiar (Dionicio García, 2019; Silva Jasso, 2025).

La vocación como proceso, no como punto de partida

Detrás de este problema hay un debate más profundo que conviene plantear: ¿la vocación docente es una disposición que se trae al ingresar o se construye durante la formación? La primera postura la entiende como una cualidad inherente al individuo, que está o no desde antes. La segunda la describe como algo que se forma y transforma conforme el estudiante vive la práctica docente, la cultura institucional y el contexto que lo rodea (Escamilla Ricalday y Jiménez-Vásquez, 2025; Herrera-Espinoza et al., 2023; Valdenegro-Fuentes, 2023).

Camargo-Martínez y Médor (2024), junto con Valdenegro-Fuentes (2023), coinciden en que la identidad profesional docente no se trae de casa: se construye durante la estancia en la escuela normal, en la intersección entre la historia personal, las experiencias institucionales, así como el contexto social y geográfico. Eso desplaza la pregunta relevante; no importa si alguien llega convencido de ser maestro, sino qué condiciones ayudan o

dificultan que esa convicción se forme durante la carrera. La implicación es directa: si la vocación puede construirse durante la formación, que un estudiante llegue a la normal por falta de opciones, presión familiar o descarte, no clausura su trayectoria profesional.

Lo que la investigación aún no ha resuelto

Este trabajo parte de tres vacíos identificados en la literatura. El primero es contextual: la mayoría de los estudios sobre motivos de ingreso a las normales se han hecho en contextos urbanos, sin considerar la realidad de quienes solo pueden continuar sus estudios superiores en una normal de zona semirrural (Cano Ruíz et al., 2023; Dionicio García, 2019). Sus hallazgos son valiosos, pero no aplican directamente a este escenario.

El segundo vacío es conceptual. La dicotomía intrínseco-extrínseco pierde precisión explicativa cuando el ingreso a la normal surge, ante todo, de la falta de otras alternativas. No es que las categorías existentes sean incorrectas, sino que no fueron diseñadas para este tipo de contexto.

La tercera ausencia es empírica. Faltan estudios que examinen si los motivos de ingreso guardan relación con la construcción vocacional en contextos de opción única, y si la institución puede redirigir motivaciones inicialmente circunstanciales hacia orientaciones vocacionales genuinas y sostenidas. García Aquino (2025) identifica esa brecha, pero sin ofrecer evidencia que la resuelva. A ese vacío responde este trabajo, con datos de una institución y región concretas, sin pretender generalizar más allá de lo que los datos permiten.

Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta que orienta el trabajo es ¿cómo se construye la vocación docente en los estudiantes de una escuela normal semirrural cuyos motivos de ingreso oscilan entre la vocación genuina y los motivos extrínsecos, en un contexto donde la institución es la única alternativa de educación superior de la región?

Para responderla se plantearon tres objetivos: identificar, clasificar y contrastar los motivos de ingreso en estudiantes de primer y séptimo semestre, para distinguir motivaciones intrínsecas, extrínsecas y situacionales; analizar los factores institucionales, formativos y experienciales que favorecen o dificultan la construcción vocacional según el perfil motivacional de ingreso; y examinar la relación entre esos motivos y el nivel de vocación al séptimo semestre, con atención particular al papel del contexto institucional como agente formador.

El estudio parte de un supuesto que los datos habrán de confirmar o cuestionar: la motivación situacional —ingresar a la normal sin haber elegido realmente ser maestro— no determina de forma irreversible la trayectoria vocacional. Las experiencias formativas, el contacto con las comunidades y la cultura institucional pueden convertir una motivación circunstancial en algo genuino. El interés no es resolver el debate filosófico sobre la esencia de la vocación, sino documentar empíricamente cómo ocurre ese proceso en un lugar donde la elección profesional estuvo definida, ante todo, por lo que no había.

Materiales y método

Diseño

La investigación combina una fase cuantitativa y una cualitativa mediante un diseño mixto explicativo secuencial (CUAN→CUAL) (Bagur Pons et al., 2021; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La vocación docente es un fenómeno que los datos numéricos pueden localizar y dimensionar, pero no explicar por sí solos. La fase cuantitativa establece el nivel vocacional de la muestra y sus patrones de distribución; la fase cualitativa permite entender cómo se construye esa vocación y qué significan los números para quienes los encarnan. La integración de ambas se realizó mediante triangulación metodológica (Forni y De Grande, 2020): los perfiles motivacionales identificados cuantitativamente determinaron a quiénes entrevistar y en qué aspectos profundizar.

Contexto

El estudio se realizó en la Escuela Normal Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres, en Jaumave, Tamaulipas, México, entre noviembre de 2025 y mayo de 2026. La institución ofrece las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria; la muestra se tomó de entre los 365 alumnos de esta última. Esta escuela normal es la única institución de educación superior en la región, dato que no es un antecedente de fondo, sino la variable que articula todo el diseño del estudio y da sentido a los hallazgos.

El perfil socioeconómico de los estudiantes describe condiciones de vulnerabilidad directamente relevantes para interpretar los motivos de ingreso: el 51.6 % proviene de familias con ingresos mensuales menores a \$5,000 pesos; y el 76.6 % recibe algún tipo de beca durante la formación (Tabla 1). Para la mayoría, la escuela normal era simultáneamente la opción geográficamente más accesible y la única económicamente viable.

Participantes

Para la fase cuantitativa, se utilizó muestreo no probabilístico por conveniencia; de los 10 grupos existentes, se eligieron 7 por accesibilidad, con 128 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre que completaron la encuesta. En la fase cualitativa, la selección se organizó por criterio y estrato, considerando dos momentos formativos contrastantes, primer y séptimo semestre, con 8 participantes seleccionados aleatoriamente por estrato, para un total de 16 entrevistados. Esta distribución permite comparar cómo perciben su proceso formativo quienes acaban de ingresar frente a quienes están por egresar, y explorar en profundidad lo que los datos cuantitativos no explican solos.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Variable demográfica	Opción	Porcentaje
Sexo	Mujer	67.2 %
	Hombre	32.8 %
Lugar de procedencia	Jaumave	64.1 %
	Tula	8.6 %
	Otros lugares	27.3 %
Ingreso familiar mensual	< \$5,000	51.6 %
	\$5,001–\$10,000	32.8 %
¿Recibes o has recibido beca?	Sí	76.6 %
	No	23.4 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del instrumento aplicado.

Instrumentos

Se aplicó un instrumento con dos secciones. La primera recabó información sociodemográfica e incluyó una pregunta de opción múltiple sobre motivos de ingreso —vocación genuina, influencia familiar, ausencia de otras opciones, beneficios económicos, entre otros—, que permitió clasificarlos como motivaciones intrínsecas, extrínsecas o situacionales (Turra-Díaz y Rivas-Valenzuela, 2022). Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Motivo principal de ingreso a la escuela normal (primer motivo mencionado)

Motivo	Frecuencia	Porcentaje
Vocación por la docencia	71	55.5 %
Cercanía geográfica	14	10.9 %
Bajo costo/accesibilidad económica	14	10.9 %
Influencia familiar	17	13.3 %
No existen otras opciones de estudio	7	5.5 %
Otra	5	3.9 %
Total	128	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del instrumento aplicado.

La segunda sección fue una escala tipo Likert construida y validada mediante juicio de expertos ($n = 3$). La consistencia interna se evaluó con el coeficiente Alfa de Cronbach: $\alpha = 0.94$ para la escala total, confiabilidad excelente según George y Mallery (2019). Por dimensiones, los coeficientes oscilaron entre $\alpha = 0.72$ (Autodeterminación) y $\alpha = 0.91$ (Interés disciplinario), todos por encima del umbral de 0.70 establecido por Nunnally (1978).

La escala operacionalizó la vocación docente en cinco dimensiones: motivación intrínseca hacia la enseñanza, compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, identificación con la profesión docente, motivación de logro académico e interés disciplinario (Luna Serrano y Hernández Villafaña, 2020). Las respuestas se midieron en una escala de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), con niveles de vocación bajos (1.00-2.49), medios (2.50-3.49) y altos (3.50-5.00) (Silva Jasso, 2025). Antes de la aplicación definitiva se realizó una prueba piloto con estudiantes de grupos no incluidos en la muestra.

Se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas con estudiantes de ambos estratos. Las guías se construyeron a partir de los resultados cuantitativos y exploraron los motivos de ingreso en relación con el contexto semirrural, la evolución de la identificación con la docencia, los factores institucionales y formativos que favorecieron o dificultaron la construcción vocacional, el papel concreto de las prácticas en ese proceso y los momentos de duda a lo largo de la carrera (Brito-Lara, 2024; García Aquino, 2025). Se realizaron en un

espacio privado dentro de la institución, con duración de 45 a 60 minutos, y se grabaron en audio con consentimiento explícito.

Procedimiento de recolección

La fase cuantitativa se realizó en línea mediante formularios de Google Forms, que fueron enviados a los participantes por WhatsApp. De los 162 estudiantes invitados, solo 128 respondieron desde sus hogares en condiciones de privacidad. Antes del llenado, se explicaron los objetivos del estudio y el carácter voluntario de la participación. En la fase cualitativa, una vez analizados los datos cuantitativos, se seleccionaron a los 16 participantes según sus perfiles motivacionales identificados en la primera fase; se programaron las entrevistas respetando la disponibilidad de cada estudiante y se reiteraron los compromisos de confidencialidad al inicio de cada sesión.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar por ítem, por dimensión y para la escala total. Este nivel de análisis responde a la naturaleza descriptiva del problema, que busca identificar y caracterizar el nivel de vocación docente en la muestra sin establecer relaciones causales entre grupos. Además, se incluyó una escala de control de seis ítems para detectar deseabilidad social; el análisis identificó que el 37.5 % de los participantes presentó alta tendencia a responder de forma socialmente deseable. Lejos de restar validez al instrumento, ese dato motivó la profundización cualitativa; era necesario contrastar la vocación declarada con la vocación vivida.

El análisis cualitativo siguió las seis fases del análisis temático (Castro et al., 2022): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación, y producción del informe. Se utilizaron códigos deductivos, derivados del marco teórico y de los resultados cuantitativos, inductivos y emergentes de las transcripciones. La confiabilidad del análisis se reforzó mediante la revisión independiente de las transcripciones por los miembros del equipo de investigación.

La integración de datos se realizó en la fase de discusión mediante triangulación metodológica, contrastando y complementando los hallazgos de ambas fases (Creswell, 2009). Ninguna de las dos fases, por sí solas, habría podido responder la pregunta de investigación.

Consideraciones éticas y manejo de sesgos

Se obtuvo consentimiento por escrito de todos los participantes, a quienes se les explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de la información y el derecho a retirarse en cualquier momento. La información se codificó alfanuméricamente y se mantiene resguardada por el equipo de investigación.

El sesgo de deseabilidad social se atendió al garantizar el anonimato, incorporar preguntas de control en la escala y diseñar entrevistas con espacio para expresar inquietudes y ambivalencias (Paulhus, 1991). El diseño transversal constituye una limitación, pues no permite relaciones causales ni seguimiento individual de los participantes. El contexto de institución única —aunque restringe la transferibilidad de los hallazgos— aporta una especificidad empírica que los estudios en contextos de múltiples opciones no pueden ofrecer (Cano Ruíz et al., 2023; Silva Jasso, 2025).

Resultados

Perfil de los participantes

El estudio se realizó con $N = 128$ estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal semirrural de Jaumave, Tamaulipas. La edad promedio fue de 19 años ($DE = 1.62$). El 67.2 % fueron mujeres ($n = 86$) y el 32.8 %, hombres ($n = 42$); esta proporción es consistente con la predominancia femenina histórica en las normales y en la docencia de primaria en México.

El perfil socioeconómico es relevante para interpretar lo siguiente: el 51.6 % reportó ingresos familiares menores a \$5,000 pesos mensuales, el 64.1 % era originario de Jaumave y el 76.6 % recibió algún tipo de beca durante la formación (Tabla 3). Para la mayoría, la escuela normal era la institución más cercana y la única que podían costear.

Confiabilidad del instrumento

Según George y Mallery (2019), la consistencia interna de la escala total fue excelente: ($\alpha = 0.94$). Por dimensiones, los valores oscilaron entre $\alpha = 0.72$ (Autodeterminación) y $\alpha = 0.91$ (Interés disciplinario), todos por encima del mínimo de 0.70 establecido por Nunnally (1978).

Nivel de vocación docente

Los resultados cuantitativos muestran un alto nivel de vocación docente en la encuesta; es decir, durante la trayectoria formativa y no necesariamente al ingresar ($M = 3.82$, $DE = 0.53$ en una escala de 1 a 5). La precisión importa, pues la muestra incluyó estudiantes de distintos semestres: el nivel registrado debe interpretarse como el estado actual de la vocación al

momento de la aplicación, independientemente del semestre, y no como evidencia directa de la vocación inicial. El 67.2 % se ubicó en nivel alto; el 28.1 %, en medio; y solo el 4.7 %, en bajo (Tabla 3). El dato cobra significado al contrastarlo con los motivos de ingreso: la vocación observada en el presente no siempre corresponde a la declarada o la del inicio de la formación.

Tabla 3. Clasificación de los alumnos encuestados por nivel de vocación

Nivel de vocación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (1.00–2.49)	6	4.7 %
Medio (2.50–3.49)	36	28.1 %
Alto (3.50–5.00)	86	67.2 %
Total	128	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del instrumento aplicado.

Por dimensiones, las cinco áreas se ubican en nivel alto, con medias entre $M = 3.69$ y $M = 3.98$ (Tabla 4). La Motivación de logro académico obtuvo la puntuación más elevada ($M = 3.98$, $DE = 0.56$), seguida por el Interés por la enseñanza ($M = 3.90$), el Interés disciplinario ($M = 3.82$), la Autodeterminación ($M = 3.72$) y la Motivación intrínseca ($M = 3.69$). El único punto débil fue el ítem de Reconocimiento social (ítem 26, $M = 3.16$), que se acerca al umbral medio y refleja una preocupación por el estatus de la profesión que el resto de la escala no compensa del todo.

Deseabilidad social

La escala de control arrojó $M = 3.67$ ($DE = 0.78$). El 48.4 % de los participantes presentó nivel moderado de deseabilidad social; el 14.1 %, bajo; y el 37.5 %, alto. En un entorno donde la escuela normal es la única opción y la presión por justificar esa elección es real, responder vocacionalmente favorable tiene una lógica social comprensible. Fue una señal de alerta metodológica, no un dato menor: la vocación declarada en el cuestionario y la vivida podían no ser lo mismo; y la fase cualitativa se diseñó precisamente para explorar esa diferencia.

Tabla 4. Nivel de vocación docente por dimensión

Dimensión	α de Cronbach	Nivel	M	DE
Motivación de logro académico	0.88	Alto	3.98	0.56
Interés por la enseñanza	0.86	Alto	3.90	0.57
Interés disciplinario	0.91	Alto	3.82	0.72
Autodeterminación	0.72	Alto	3.72	0.56
Motivación intrínseca	0.79	Alto	3.69	0.63
Escala total	0.94	Alto	3.82	0.53

Fuente: Elaboración propia.

Resultados cualitativos

El análisis cualitativo se basó en 16 entrevistas, 8 con estudiantes de primer semestre y 8 de séptimo; construyó una imagen del proceso vocacional que los datos cuantitativos solo podían sugerir.

El hallazgo más constante fue que la escuela normal no fue la primera opción de los estudiantes en 14 de los 16 casos. Las razones fueron diversas: problemas de salud que impidieron trasladarse a otra ciudad, crisis económica familiar, presión de no quedarse sin estudiar, simple ausencia de cualquier otra institución accesible en la región. El fondo, en todos esos casos, es el mismo: la normal era lo que había. Una de las entrevistadas lo dijo con una economía de palabras difícil de mejorar: “Esta era mi última opción o en sí no era opción” (E07, 1.er semestre).

Que el ingreso fuera contingente no determinó el nivel vocacional posterior. Este es el hallazgo que invierte la lógica convencional: quienes presentaron mayor vocación al avanzar fueron, con frecuencia, quienes habían ingresado sin vocación inicial o incluso en contra de su voluntad. El punto de partida no clausuró la trayectoria. Este patrón —ingresar sin vocación y egresar con ella— cuestiona los sistemas de selección que priorizan la declaración vocacional en el examen de admisión: opción única; ese criterio filtra por condiciones de entrada que no predicen el desempeño posterior.

En los 16 casos, los participantes describieron la vocación como algo que se construye con el tiempo y la experiencia, no como un atributo con el que se ingresa. Para los

estudiantes de séptimo semestre, las prácticas docentes emergieron de forma unánime como el factor más decisivo. La vocación no se formó en las aulas de la normal, sino en el contacto con los niños y la satisfacción de ver aprender a alguien como resultado de la propia intervención. Los momentos que identificaron como formativamente decisivos fueron específicos: el primer grupo propio, la primera vez que un alumno entendió algo difícil tras varios intentos, el día en que un niño preguntó si volverían la semana siguiente.

En 10 de los 16 casos existía al menos un familiar docente que funcionó como referente vocacional a lo largo del proceso. El contexto de Jaumave —entendido como una comunidad históricamente ligada al magisterio— apareció de forma recurrente en calidad de factor orientador que, sin ser determinante, estuvo presente en casi todos los relatos.

La duda vocacional se manifestó en 13 de los 16 entrevistados, pero no como una ruptura ni señal de desenganche profesional. En los estudiantes de primer semestre giraba en torno a la elección de carrera: ¿estoy donde debo estar?, ¿esto es lo que quiero hacer? En séptimo, el foco se desplazó hacia la sostenibilidad económica y emocional de la profesión a largo plazo: el salario, el reconocimiento social, la carga de trabajo. En todos los casos, la duda fue superada; con acompañamiento institucional, se convirtió en ocasión de reflexión que fortaleció el compromiso.

El análisis identificó cinco tipos vocacionales (Tabla 5). El Tipo 1 (Vocación originaria) corresponde a quienes tenían vocación alta desde antes del ingreso, confirmada en la formación. El Tipo 2 (Vocación construida sólidamente) reúne a quienes ingresaron sin vocación y la desarrollaron mediante las prácticas. El Tipo 3 (Vocación construida con ambivalencias) describe a quienes construyeron identificación con la docencia, pero mantienen preocupaciones sobre las condiciones laborales. El Tipo 4 (Vocación incipiente o emergente) agrupa a estudiantes de primer semestre con experiencias de identificación no consolidadas. El Tipo 5 (Vocación instrumental con afecto) caracteriza a quienes desarrollaron vínculos afectivos con la enseñanza sin una identificación profesional plena. La distribución es reveladora: solo 1 de 16 casos corresponde al Tipo 1. La vocación originaria es la excepción, no el patrón.

Tabla 5. Tipología vocacional emergente: síntesis interpretativa

Tipo vocacional	Descripción sintética	n (cualitativo)
Tipo 1–Vocación originaria	Elección docente consciente desde antes del ingreso	1
Tipo 2–Vocación construida	Interés desarrollado durante la formación	5
Tipo 3–Vocación resignificada	Resignificación positiva de una elección inicial contingente	4
Tipo 4–Vocación emergente	Descubrimiento vocacional tardío, asociado a prácticas	4
Tipo 5–Instrumental con afecto	Persistencia de motivación extrínseca con vínculo afectivo	2

Fuente: Elaboración propia.

Triangulación de hallazgos

La integración de ambas fases produce una imagen que ninguna habría generado por separado: los datos cuantitativos registran el nivel de vocación ($M = 3.82$; 67.2 % en nivel alto) y los cualitativos revelan el proceso por el cual se formó. La dimensión de logro académico, la más alta en la escala ($M = 3.98$), se confirma en las entrevistas; los momentos identificados por los participantes como decisivos se ligan de forma consistente a experiencias concretas de éxito en la enseñanza.

La discrepancia más significativa entre enfoques está en la brecha entre el 55.5 % que declaró vocación como motivo de ingreso en el cuestionario y el 87.5 % que reconoció en las entrevistas que la normal no fue su primera opción. Tres mecanismos la explican: el efecto de deseabilidad social (detectado en el 37.5 % de los participantes en nivel alto), la resignificación retrospectiva de la elección una vez que la vocación ya se construyó, y la mayor profundidad narrativa que habilita la entrevista frente al cuestionario cerrado (Paulhus, 1991). Esta discrepancia no es un problema metodológico; es evidencia de que estudiar constructos ligados a identidad y valores en contextos con alta presión social requiere datos de más de una fuente (Forni y De Grande, 2020).

Discusión y conclusiones

Los resultados responden afirmativamente a la pregunta de investigación, con los matices que el diseño mixto permite: existe vocación docente entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Jaumave, pero en la mayoría de los casos no existía antes del ingreso; llegó durante la formación. Los datos cuantitativos establecen la magnitud; los cualitativos explican el mecanismo, que en todos los relatos de séptimo semestre fue el mismo: el contacto directo con los alumnos en las prácticas docentes.

El hallazgo central, que el 67.2 % presentó vocación alta ($M = 3.82$, $DE = 0.53$), pese a que el 44.5 % declaró motivos no vocacionales al ingreso y 14 de los 16 entrevistados reconocieron que la normal no fue su primera opción, aporta evidencia empírica al debate sobre identidad profesional docente en México. Esto coincide con García Aquino (2025) y Escamilla Ricalday y Jiménez-Vásquez (2025), quienes describen la identidad profesional como un proceso dinámico que se transforma durante la formación inicial, pero va más allá: muestra que la transformación puede ocurrir incluso cuando el punto de partida fue la ausencia de alternativas.

Este trabajo analizó la relación entre los motivos de ingreso y el desarrollo de la vocación docente en estudiantes de primer y séptimo semestre de la Escuela Normal de Jaumave, Tamaulipas, México; la única alternativa de educación superior accesible en esa zona. El resultado central es claro: en la mayoría de los casos, la vocación para la docencia no se presenta antes de iniciar la carrera; se forma durante ella.

Con base en estos resultados, quienes mostraron mayor vocación al avanzar fueron, con frecuencia, quienes al ingresar no la tenían. En contextos de opción única, la vocación declarada al ingreso no predice el compromiso profesional al egreso; usarla como criterio de selección no mide lo que pretende medir y puede excluir a los estudiantes con las trayectorias más sólidas.

Las prácticas docentes resultaron el elemento más decisivo en todos los relatos de construcción vocacional. El contacto directo con los alumnos y la satisfacción de ver aprender a un niño producen algo que la formación teórica no puede anticipar ni reemplazar. Los programas que limitan o posponen esas experiencias afectan el desarrollo vocacional, con independencia de la calidad del currículo formal. Hay una ironía que las políticas curriculares rara vez reconocen: la parte de la formación que los estudiantes señalan como transformadora no es la que más espacio ocupa en los planes de estudio.

La duda vocacional se manifestó en 13 de los 16 entrevistados y no es una anomalía formativa; es parte constitutiva de la construcción identitaria. En todos los casos fue supe-

rada, y con acompañamiento institucional se volvió ocasión de reflexión que fortaleció el compromiso. Que la duda de primer semestre gire sobre la elección de carrera y la de séptimo sobre la sostenibilidad económica y emocional de la profesión sugiere que las estrategias de orientación deben diseñarse para esos distintos momentos, no como un programa único para toda la trayectoria.

La vocación no se trae; se produce

Beauchamp y Thomas (2009) argumentaron que la identidad docente se reconstruye de forma continua a lo largo de la trayectoria formativa. Beijgaard et al. (2004) la describieron como un proceso impulsado por la interacción entre factores personales, contextuales e institucionales. Los datos de este estudio confirman esas perspectivas y las sitúan en un escenario específico que la literatura comparada no había documentado con igual profundidad: una normal semirrural donde la institución es la única opción disponible en la región.

La tipología vocacional emergente propuesta en este estudio amplía la clasificación de Lortie (1975) al incorporar la dimensión temporal y la posibilidad de movilidad entre tipos a lo largo de la formación. La distribución entre tipos es el dato más elocuente: la Vocación originaria (Tipo 1) es la excepción, un solo caso de dieciséis, mientras que la mayoría se concentra en los Tipos 2 y 4, es decir, en quienes construyeron su vocación durante la formación o están en ese proceso.

Las condiciones de entrada no predicen el nivel vocacional al egreso, con una consecuencia práctica que merece nombrarse. Si la vocación declarada al ingreso no predice el compromiso posterior, usarla como criterio de selección en contextos de opción única es, además de poco útil, potencialmente contraproducente. Los mecanismos de admisión diseñados para identificar vocación preexistente pueden estar descartando precisamente a quienes serían los maestros con trayectorias más sólidas.

Las prácticas docentes como motor de la construcción vocacional

La práctica docente es el mecanismo más consistente en todos los datos. La motivación de logro académico obtuvo la puntuación más alta en la escala ($M = 3.98$); en las entrevistas, los ocho participantes de séptimo semestre coincidieron en señalar las prácticas como el factor que más contribuyó a su desarrollo vocacional. Los momentos que describen son concretos: la primera vez que un grupo respondió a su enseñanza, la satisfacción de ver a un niño entender algo difícil, el instante en que la profesión dejó de ser una idea para volverse experiencia propia.

Darling-Hammond (2006) argumenta que los programas más eficaces incorporan prácticas tempranas en contextos reales. Zeichner (2010) sostiene que esas experiencias transforman la identidad profesional. Almonacid-Fierro et al. (2021) documentaron las consecuencias negativas de reducir las prácticas durante la pandemia en la motivación de futuros docentes. Los datos de Jaumave lo confirman y añaden una precisión poco frecuente en la literatura: los estudiantes ubican el cambio vocacional en las prácticas, no en las aulas de la normal. La formación teórica es necesaria; sin ella, las prácticas serían menos productivas, pero por sí sola no produce vocación. Para las normales que posponen el contacto con el aula real a los semestres terminales, el hallazgo tiene consecuencias curriculares directas.

El contexto de opción única: lo que cambia cuando no hay alternativas

El 67.2 % con vocación alta en un entorno donde la mayoría llegó por descarte no significa lo mismo en una universidad con pluralidad de opciones. No es vocación de entrada; es vocación construida. Que se haya construido en estas condiciones dice algo sobre la capacidad formativa de la institución y cuestiona un supuesto usado para justificar selecciones más estrictas: si hay que filtrar a quienes “no tienen vocación”, primero habría que preguntarse si la vocación puede medirse antes de que exista.

La discrepancia entre el 55.5 % que declaró vocación en el cuestionario y el 87.5 % que reconoció en entrevista que la normal no fue su primera opción se explica por tres mecanismos no independientes entre sí. El primero es la deseabilidad social, presente en el 37.5 % en nivel alto; aquí, justificar la elección es socialmente relevante; declarar vocación tiene un valor que va más allá de la descripción honesta. El segundo es la resignificación retrospectiva; una vez construida la vocación, la narrativa sobre el ingreso tiende a ajustarse a ella de forma natural y no siempre consciente.

El tercero es la diferencia de profundidad entre el cuestionario cerrado y la entrevista, que habilita la ambivalencia de maneras que una escala Likert no puede capturar (Paulhus, 1991). La discrepancia confirma la necesidad de triangular: estudiar constructos ligados a la identidad en contextos de alta presión social requiere datos de más de una fuente, no por desconfianza en los instrumentos, sino porque cada uno captura una capa distinta del fenómeno (Forni y De Grande, 2020).

La duda vocacional no es el problema; la falta de respuesta institucional sí puede serlo

La duda vocacional estuvo presente en 13 de los 16 entrevistados sin dejar rastro en los cuestionarios. Ese contraste no es una inconsistencia metodológica; hay experiencias que los instrumentos de autoinforme no están diseñados para capturar. Pillen et al. (2013) documentaron que el conflicto identitario es una experiencia normativa en la transición hacia la identidad docente, no una señal de fracaso. Los datos lo confirman y añaden una distinción propia: la duda cambia de naturaleza según el momento formativo.

En primer semestre, la duda gira en torno a la elección de carrera: ¿estoy donde debo estar?, ¿esto es lo que quiero hacer? En séptimo, el foco se desplaza hacia la sostenibilidad económica y emocional de la profesión a largo plazo: el salario, el reconocimiento, la carga de trabajo. Son inquietudes distintas que piden respuestas institucionales distintas. Un programa de orientación pensado para la duda de primer semestre no sirve para la de séptimo y viceversa.

La vulnerabilidad detectada en el ítem de reconocimiento social (ítem 26, $M = 3.16$) refuerza esta lectura. Donde muchos estudiantes construyeron su vocación desde la continuidad, las preguntas sobre si la carrera merece el sacrificio son legítimas y persistentes. Las políticas de retención en zonas rurales no pueden ignorar esa dimensión: la vocación puede construirse en la Normal de Jaumave, pero sostenerla en el ejercicio profesional requiere condiciones que van más allá de lo que la institución formadora puede ofrecer sola.

El referente familiar y el contexto comunitario como factores secundarios

Un hallazgo que merece atención propia, aunque no sea el más importante, es el peso del entorno familiar y comunitario. En 10 de los 16 casos existía al menos un familiar docente que operó como referente a lo largo de la formación, no como causa de la vocación, sino como un marco de sentido que ayudó a darle forma una vez que las prácticas la activaron. La distinción importa. Tener un familiar maestro no determina la vocación, pero proporciona un lenguaje y una imagen de la profesión a la que recurrir cuando la experiencia propia empieza a hablar.

El contexto de Jaumave como comunidad históricamente ligada al magisterio apareció en varios relatos como un factor cultural de fondo. Estudiar para maestro allí tiene un significado social específico que no tiene en ciudades donde la docencia compite con docenas de opciones profesionales. Ese significado no produce vocación por sí mismo, pero

puede sostenerla cuando la duda aparece; otro elemento que los marcos motivacionales urbanos no capturan bien.

Contribuciones y limitaciones

En el plano conceptual, la investigación introduce la categoría de motivaciones situacionales como complemento a la dicotomía intrínseco-extrínseco en contextos de desigualdad educativa regional. Propone también una tipología vocacional dinámica de cinco tipos con movilidad entre ellos; además, aporta evidencia de que la vocación puede construirse genuinamente durante la formación inicial, aun cuando los motivos de ingreso sean extrínsecos o situacionales. En el plano metodológico, la triangulación entre datos cuantitativos y cualitativos resultó indispensable para estudiar un constructo con alta carga valorativa en un contexto de elevada presión social (Cueva Luza et al., 2023).

El diseño transversal es la limitación principal: no permite establecer relaciones causales ni seguir la evolución individual de los participantes, y la circunscripción a una sola institución restringe la transferibilidad. La alta deseabilidad social del 37.5 % de los participantes cuantitativos debe considerarse al interpretar los resultados, aunque la triangulación la mitigó parcialmente (Paulhus, 1991).

Aportes conceptuales

El trabajo introduce la categoría de motivaciones situacionales, distintas de las intrínsecas y extrínsecas, para describir decisiones de ingreso condicionadas por la falta de opciones educativas en la región. No reemplaza las anteriores; las complementa en un escenario que las clasificaciones existentes no habían contemplado. El estudio propone también una tipología vocacional dinámica de cinco tipos que integra la dimensión temporal y la posibilidad de transformación durante la formación. La distribución observada —solo 1 de 16 casos con vocación originaria— cuestiona la noción de que la vocación es una condición previa que se selecciona y la reorienta hacia algo que se produce, en buena parte, dentro de la institución.

Implicaciones para la política educativa

Las escuelas normales semirrurales deberían reconsiderar el peso que la vocación declarada al ingreso tiene en su selección. En entornos de opción única, ese indicador no predice el compromiso profesional posterior. Los planes de formación deberían adelantar y ampliar las prácticas docentes, no como complemento de la teoría, sino como el espacio donde la vocación efectivamente se construye. Las políticas de retención en zonas rurales no

pueden limitarse a incentivos económicos; también deben atender la vulnerabilidad en torno al reconocimiento social y al peso emocional de la profesión, centrales para quienes construyeron su vocación desde la contingencia.

El papel de los formadores de docentes: una variable pendiente

Una variable que estos datos sugieren, pero no pueden responder con precisión, es el papel de los formadores de docentes, los maestros de los maestros, en la construcción vocacional. El currículo formal estructura los contenidos; las prácticas activan la vocación en el campo. Pero entre ambos están los docentes de la normal, con sus formas de habitar la profesión, contarla y transmitir, o no, un sentido de pertenencia al gremio. Ningún instrumento de este estudio estuvo diseñado para capturar esa influencia de forma directa, pero varios entrevistados la mencionaron de forma lateral. Es una línea que estos datos no pueden desarrollar, pero sí justifica abrir.

Limitaciones y agenda futura

El diseño transversal no permite seguir la evolución individual de los participantes ni establecer relaciones causales, y la circunscripción a una sola institución restringe la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos. Quedan pendientes estudios longitudinales que documenten la trayectoria vocacional desde el ingreso hasta los primeros años de ejercicio docente, así como estudios comparativos entre normales con distintas condiciones de acceso geográfico y económico. Dos preguntas permanecen abiertas: ¿cuál es el papel específico de los formadores de docentes en la construcción vocacional, más allá del currículo formal?, y qué relación existe entre el perfil motivacional de ingreso y la permanencia efectiva en la docencia rural después del egreso? Responderlas requiere seguimiento longitudinal de al menos una generación completa, desde el primer semestre hasta el ejercicio docente en campo. 

Agradecimientos

Los autores agradecen a todos los estudiantes que contribuyeron al desarrollo de este trabajo, compartiendo su tiempo, experiencias y reflexiones sobre su formación docente.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento de agencias públicas, comerciales ni sin fines de lucro.

Referencias

- Acosta-Pérez, L. S., Cariño-Sánchez, L., y Belykh, A. (2024). Planeación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: valoraciones y perspectivas de docentes normalistas. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 120–137. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/446>
- Arguedas-Ramírez, A., y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Barragán Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–167. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165–189. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/251>
- García González, J. D., Arriaga Carmona, A. C., y Blas Benito, J. J. (2025). Puntos de quiebre en la formación docente de educación básica. *Revista DN Psicología y Educación*, 1(2), 50–60. <https://psicologiaeducacion.uicui.edu.mx/index.php/DNPE/article/view/12>
- Guadarrama López, N. (2024). Análisis de los procesos de apropiación en las prácticas docentes, a partir del plan y programa de estudio 2022 para la educación básica 2022, de la NEM. Un estudio de caso del Jardín de Niños 116. Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2024 (pp. 1–12). Tlaxcala, México.
- Macías Monroy, H. I. (2025). El acompañamiento directivo y su impacto en la práctica docente: percepciones en la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 2467–2481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21376

- Martínez Flores, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana con enfoque humanista: Una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19–28. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/9>
- Mera Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 113–123. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Monroy Segundo, G., Garduño Nava, V., Román Cruz Albarrán, O., y Ramírez Pérez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(1), 6–18. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>
- Moreno Rodríguez, V. M., Jurado Flores, V. D., y López Hernández, O. N. (2024). La implementación de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el marco en acción. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Edición especial, 1–28. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4402>
- Muñoz-Orsorio, G. A. (2025). Propuesta de intervención educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la práctica docente en educación básica. *Revista Tribuna Pedagógica*, 3(1), 69–85. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/TP/issue/view/5>
- Oropeza Sandoval, L. (2024). Los profesores ante la Nueva Escuela Mexicana: una mirada desde la experiencia del magisterio jalisciense. *Diálogos sobre Educación*, 15(30), 1–11. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1574>
- Pérez Barragán, A., Saucedo Martínez, N., y Ramírez Silva, C. A. (2024). El diario de campo en la formación docente normalista: Análisis desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 3843–3860. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.670>
- Pérez Mendoza, A. Y., Soto Castillo, J., Martínez Alcalá, G., y Juárez Vázquez, M. A. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2), 20–33. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>

Sánchez-Navarro, M. E., Ayala-Elenes, M., y Saldaña-Belmar, C. (2024).

Formación y práctica docente: reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 119–137. <https://eduscientia.com/index.php/journal/es/article/view/442>

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Molina Corral, L. A., y Márquez López, J. L. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>

Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161–174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>

Zamudio Escorza, N., Castillo Escareño, J. R., y Patlán Castillo, J. A. (2024).

Las escuelas formadoras de maestros de educación básica frente a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Holón*, 2(5), 18–35. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4938>