



MOTIVO PRINCIPAL DE ELECCIÓN DE CARRERA DE JÓVENES NORMALISTAS EN SINALOA Y SATISFACCIÓN DE SUS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Magaly Villarreal Rodríguez

Universidad Autónoma de Sinaloa. Facultad de Educación

Eva Angelina Araujo Jiménez

Universidad Autónoma de Sinaloa. Facultad de Psicología

Enrique Ibarra Aguirre

Universidad Autónoma de Sinaloa. Facultad de Educación

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

La búsqueda de metas y motivos que determinen la elección de carrera de estudiantes normalistas en Sinaloa es de relevancia social, dadas las estadísticas que muestra la Secretaría de Educación Pública y Cultura en cuanto a la matrícula de ingreso a las instituciones formadoras de docentes en el 2015, que indican un decremento muy notorio particularmente en dicho estado. La presente investigación busca conocer cuál es el principal motivo por el que los jóvenes en Sinaloa eligen la carrera de normalista, así como la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación. Además, de determinar si las necesidades psicológicas pueden explicar el principal motivo de elección de carrera. Para ello se aplicaron dos encuestas a 228 estudiantes de tres instituciones normalistas del estado de Sinaloa, que cursaban el segundo semestre de la carrera. Las escalas tipo Likert fueron: MOPI (motivación para ingresar a psicología) y BMPN (The Balanced Measure of Psychological Needs). Posteriormente se realizó un modelo de regresión lineal múltiple que permitía que las necesidades psicológicas básicas explicaran la variable dependiente del motivo de elección de carrera. Los resultados fueron que la principal meta y motivo de elección de carrera de los jóvenes normalistas fue motivación intrínseca y resolución de problemas, además de mostrar una competencia insatisfactoria, autonomía satisfactoria y vinculación satisfactoria. La motivación extrínseca y resolución de problemas son explicados por una autonomía insatisfactoria. Los resultados permiten a las instituciones formadoras de docentes, conocer la identidad de sus estudiantes mediante sus motivos de ingreso.

Palabras clave: Motivación, educación normalista, estudiantes de primer ingreso, relaciones interpersonales.

Introducción

La educación superior es considerada como una de las riquezas más importantes de los pueblos, en conjunto con los bienes capitales y los recursos naturales por el Banco Mundial, así como el espacio en donde se genera la transmisión de conocimiento y la formación del capital humano (González, 2007). Particularmente la formación docente en las instituciones normalistas en México, requiere especial atención por el hecho de ser las encargadas de formar a los futuros docentes que llevarán a cabo el proceso de enseñanza en las aulas y quienes estarán comprometidos a cumplir con un perfil de egreso deseado en los niños y adolescentes.

Los docentes son considerados como parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones del país, su rol es estimado como el principal actor en la formación de las futuras generaciones (González, 2007), por lo que su formación está a cargo del estado. Estos se encargan de elaborar el plan curricular que expone el perfil deseable de los futuros docentes egresados de las Escuelas Normalistas (Rojas, 2011). Sin embargo, aunque el papel del docente y su formación son de desatacada relevancia en el desarrollo educacional de un país, la desvalorización de la carrera va en aumento. Actualmente la carrera docente ha perdido demanda entre los jóvenes que egresan de bachillerato.

Actualmente en Sinaloa, así como en la mayor parte del país, la matrícula de ingreso a la carrera normalista va en decremento. Sinaloa está situada entre las diez entidades de la República Mexicana que, en el ciclo 2015-2016 tuvieron mayor número de estudiantes matriculados (SEP, 2015), sin embargo, en una estimación para el ciclo escolar 2016-2017 se previó una reducción de matrícula del 17%, que fue mayor a comparación de los nueve estados. Finalmente, cabe mencionar que según un estudio prospectivo presentado por la SEP, en el portal de internet del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SEP, 2015) se prevé que para el ciclo escolar 2030-2031, la matrícula se reduzca considerablemente en un 39%; porcentaje mayor en comparación con los otros nueve estados con mayor matrícula en el ciclo 2015-2016.

Por otra parte, la matrícula de las instituciones normalistas no descendió solo en el estado de Sinaloa, sino que ha tendido a bajar en otros 28 estados de la República Mexicana. El informe publicado por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) menciona que “la formación para la docencia está perdiendo atractivo, como ocurrió en los años ochenta del siglo pasado cuando la educación normal fue elevada a nivel terciario” (p. 156). Por lo que las estadísticas invitan a rescatar los motivos por los que la población normalista decide ingresar a ser docentes.

La elección de carrera, en este caso la elección de carrera normalista por parte de los jóvenes egresados de las instituciones de nivel medio superior, puede darse a diversos factores contextuales, económicos, sociales y personales. La motivación de cada uno de los individuos depende en gran medida del contexto, de la forma en que las personas interiorizan lo que otras personas dicen, la herencia familiar, las decisiones tomadas por sus padres, entre otros aspectos. La motivación es un proceso que interviene directamente con la elección de carrera y no es solo de carácter personal, sino que también es social, dado que los

individuos se encuentran en contacto con una cultura predeterminada, lo que contribuye al desarrollo de rasgos de identidad que los distinguen de los demás (Palmero y Martínez, 2008).

Los motivos son generados a partir de ciertas necesidades de orden psicológico, social y fisiológico. En el caso de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación, cuya naturaleza es innata, son responsables del bienestar psicológico de las personas y contribuyen a la generación de metas intra e interpersonales (Reeve, 2010). El tipo de metas que se generan en las personas es lo que los lleva a actuar de cierta forma o a optar por cierta alternativa en lugar de otra, con ello, se evidencia que la elección de carrera se relaciona considerablemente con el tipo de necesidades, motivos y metas creadas por la persona.

Particularmente las metas sociales que están estrechamente vinculadas a las relaciones interpersonales de los jóvenes, han carecido de investigación que se dirija a determinar su relevancia en la toma de decisiones de éstos (Covington, 2000), por lo que la atención en la temática de las metas está centrada hacia metas de carácter de rendimiento y de aprendizaje (Dweck, 1986). Por lo anterior, Rovella, Sans, Solares, Delfino, y Diaz (2008) abordan en su estudio la importancia de las metas sociales como agentes motivadores en el proceso de elección de carrera.

Las metas se definen como representaciones internas en los individuos de estados deseados según Austin y Vancouver (1996). A pesar de que las metas son intangibles y personales, hasta cierto punto estas definen la actuación de los sujetos, dado que están conectadas de manera directa con las acciones y el entorno en donde se desenvuelve la persona (Gámez, Marrero, Díaz, y Urrutia, 2015).

La importancia del conocimiento de las metas, motivos y necesidades psicológicas de los estudiantes normalistas, de primer ingreso a las instituciones formadoras de docentes, recae en el tipo de motivación que estos poseen al ingresar a la carrera y que determinaran en gran medida su actuar y forma de dirigirse y concebir su rol como futuros profesionales de la educación. Las instituciones normalistas deben de conocer cuáles son las metas que los estudiantes matriculados en sus instituciones se plantean para formarse como docente y de qué manera estos jóvenes conciben la enseñanza, que los trajo hacia la docencia y que aspectos motivacionales parte de su identidad determinaran sus decisiones y actuar futuro, es decir, hacia donde van dirigidos.

La identidad de los jóvenes normalistas que recién ingresan a formarse como docentes implican una fuente primordial para el conocimiento de rasgos de cada uno de los estudiantes que permitan dar cuenta de que tipo de aspiraciones son las que los llevaron a elegir la carrera de docente. Dada la pronunciada desvalorización actual a la profesión (Robalino, 2005), además de los escasos cambios efectuados en el campo educativo desde el ingreso a la formación de los estudiantes, pasando por el proceso laboral al egresar y hasta la jubilación, se manifiesta una gran inquietud por el conocimiento de los motivos reales que tienen los jóvenes en ingresar a la carrera docente.

Por lo anterior el objetivo principal de este trabajo de investigación es conocer la principal meta y motivo de elección de carrera normalista en Sinaloa, así como la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y su relación. Planteándose la hipótesis que la meta y motivo principal de elección de carrera se relacionan significativamente por lo menos con una necesidad psicológica básica.

Desarrollo

Deci y Ryan (1985), proponen en su macro-teoría de la autodeterminación una serie de mini teorías que explican la importancia de las necesidades psicológicas básicas como determinantes en la generación de motivos que impulsan el establecimiento de la metas. La necesidad de autonomía se basa principalmente en la libertad de elección de los jóvenes, el poder realizar actividades, el poder escoger según su libre albedrío sin caer en la heteronomía y tampoco en la autarquía (Deckers, 2014). Por su parte, la competencia son un cúmulo de interacciones con el entorno a través de la exploración, aprendizaje y adaptación. Finalmente la vinculación, es la necesidad de estar en contacto con los demás, de establecer lazos cercanos con otras personas (Palmero y Martínez, 2008).

Una más de las micro-teorías de la teoría de la autodeterminación se encuentra la que divide a la motivación extrínseca de la motivación intrínseca. Mientras que la motivación extrínseca está dada por factores externos al individuo que pueden coaccionar su conducta, o bien inciden en la toma de decisiones de la persona, de tal forma que el sujeto depende de lo que los demás le imponen. Mientras que la motivación intrínseca es innata al individuo y refleja los deseos y aspiraciones que le dan identidad (Ryan y Deci, 2000).

Ford (1992), propone una teoría enfocada a las relaciones interpersonales y su importancia en la conducta de las personas. Atribuye al factor vinculación un papel principal en el actuar de las personas y propone un conjunto de metas personales dentro de su taxonomía de las metas sociales como lo son: las metas afectivas, metas cognitivas y metas de organización subjetivas. En cuanto a metas del entorno la clasificación se conforma por: metas autoasertivas, metas e integración social relacional y metas de tarea. Esta taxonomía permite ampliar la tipología de las metas de carácter interpersonales que se relacionan con el entorno y la socialización con el resto de las personas. En algunas investigaciones efectuadas en La Universidad de La Laguna, Tenerife, España, se encontró que estudiantes de primer ingreso a la facultad de psicología elegían la carrera por metas sociales, dirigidas por motivos de afiliación y la preocupación por las relaciones interpersonales (Gámez y Marrero, 2000). Lo que indica la importancia de establecer lazos en los estudiantes al ingresar a la universidad con otros estudiantes.

En la presente investigación de carácter cuantitativo se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos a 228 estudiantes de tres instituciones normalistas del estado de Sinaloa. Los estudiantes se encontraban cursando el segundo semestre de la licenciatura para docente. De los 228 estudiantes solo 7 jóvenes eran hombres (3.2%) y 221 (96.8%) mujeres por lo que un estudio en cuanto metas y motivos por género no pudo

ser posible debido a las grandes diferencias de hombres y mujeres que respondieron a los instrumentos. El rango de edad era de 19 a 29 años, siendo en mayoría jóvenes que contaban con 19 años de edad (42.5%). La muestra fue no probabilística y por conveniencia, ya que se aplicó a la totalidad de los estudiantes de las tres instituciones que permitieron la aplicación. Se aplicaron dos escalas tipo Likert: la escala MOPI (motivación para ingresar a psicología) y la escala BMPN (The Balanced Measure of Psychological Needs). Para el análisis de las dos escalas y la elaboración de un modelo de Regresión Lineal Múltiple, se utilizó en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 23 para Windows.

Escala MOPI.

Es una escala con 45 ítems creada por Gámez y Marrero (2000), que van de 1 (*NADA*), 2 (*MUY POCO*), 3 (*ALGO*), 4 (*BASTANTE*) y 5 (*MUCHO*). Cada uno de los ítems expresa una afirmación que continúa la frase “*He elegido esta carrera porque.....*” (Gámez y Marrero, 2003), a la vez que manifiestan una meta personal relacionada con metas interpersonales (que implican asertividad, integración con el grupo y relacionadas con la tarea, de la taxonomía de Ford) y motivos de carácter afiliativo, de poder y de logro. Para efectos de esta investigación, y con la autorización y supervisión del Dr. Marrero –creador del cuestionario– se modificaron algunos ítems de los cuestionarios que en un principio se dirigió a estudiantes de Psicología, para adaptarse a estudiantes de Docencia. Los cambios fueron en los ítems 4, 14, 27, 34, 35 y 40. Al ítem 4 se cambió la palabra “psicología”, por “esta carrera”; en los ítems 14 y 27 se cambió la palabra “psicólogo” por “docente”; en el ítem 34 se cambió la frase “los trastornos mentales, el funcionamiento del cerebro, las emociones, etc.” por “los procesos de enseñanza y aprendizaje” y en los ítems 35 y 40 se cambió la palabra “psicología” por “docencia”.

En cuanto a la validez del cuestionario MOPI, se obtuvo un Alpha de Cronbach de .901. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio. Del cual los ítems seleccionados fueron con una saturación mayor a 0.35; el límite de saturación fue seleccionado a partir de los criterios seguidos por la investigación de Gámez y Marrero (2003), en la aplicación del cuestionario MOPI a alumnos de Derecho y Biología de la Universidad de La Laguna: a) selección de aquellos ítems que poseían una saturación superior a 0,35 en la matriz factorial rotada y b) elección de factores que contenían al menos dos ítems.

Resultados del cuestionario MOPI

Tabla 1: Resultados del Análisis Factorial Exploratorio de cuestionario MOPI

Ítems (metas)	Factor I
Está de moda estudiar esta carrera.	.717
El bachillerato estudiado obliga a estudiar esta carrera.	.635
Has conocido a algunas personas que han estudiado esta carrera.	.360
Puede ayudarte a entender mejor tu sexualidad.	.709
No te sientes feliz ni satisfecho contigo mismo.	.700
Hacer esta carrera te evitará sentirte fracasado/a en la vida.	.456
Puede ser una manera de acceder a una posición dominante cuando me lo proponga.	.568
Puedes ligar con chicos/as.	.526
Quieres resolver algún problema personal.	.540
Tus padres y amigos te lo han aconsejado.	.557

Nota: La saturación de los ítems, de cada uno de los factores es ≤ 0.35 .

Los ítems que saturaron mayor o igual a 0.35 fueron 10, de los cuales se interpretan en la presencia de motivación extrínseca y resolución de problemas. Lo que indica que la motivación extrínseca y la resolución de problemas es el principal motivo y meta de la elección de carrera de los estudiantes de las tres instituciones normalistas (véase, tabla 1).

Escala BMPN

La escala tipo Likert BMPN fue traducida al español por Díaz, Gámez, Breva, Galindo, y Marrero (2017). Mide el grado en que se experimenta la satisfacción de cada una de las necesidades psicológicas orgánicas definidas en la TAD. Es decir, en qué medida las personas sienten satisfechas las tres necesidades básicas de autonomía, competencia y vinculación. Esta escala contiene 6 subescalas de tres elementos cada una, es decir que contiene 6 elementos de autonomía, competencia y parentesco, en los cuales existen por cada uno 3 redactados positivamente y 3 negativamente (Sheldon y Hilpert, 2012).

En la presente investigación, la escala tuvo una fiabilidad de .68, lo que indica que es aceptable (Frías-Navarro, 2014). En cuanto a la autonomía, los resultados del análisis de consistencia interna (α de Cronbach), fue de .49 para satisfacción (ASA) y .56 para insatisfacción (AIN). Para competencia su consistencia interna (α de Cronbach), fue de .53 para la dimensión de satisfacción (CSA) y .21 para insatisfacción (CIN). Finalmente, para vinculación su consistencia interna (α de Cronbach), fue de .68 para satisfacción (VSA) y .52 para insatisfacción (VIN).

Resultados de escala BMPN

La dimensión de satisfacción de autonomía (ASA), un total de 32% de los estudiantes normalistas están bastante de acuerdo en que su autonomía es satisfactoria, siendo éste el resultado más alto en dicha dimensión. Por otra parte, un 44.7 % de los estudiantes normalistas en Sinaloa están en total desacuerdo con que su autonomía es insatisfactoria (AIN). En cuanto a la dimensión de satisfacción de la necesidad de vinculación (VSA), un total de 40.4% está muy de acuerdo con la satisfacción de su vinculación con otras personas, mientras que un 36.8% de los estudiantes normalistas, se encuentran en total desacuerdo en que sus relaciones interpersonales son insatisfactorias (VIN).

Finalmente, un porcentaje del 33.3% de los estudiantes de nuevo ingreso se encuentran moderadamente de acuerdo en cuanto a la satisfacción de su necesidad de competencia (CSA). En cambio, poco más de la mitad de los estudiantes normalistas (50.9%) están algo de acuerdo en que su necesidad de competencia está insatisfecha (CIN) (véase tabla 2).

Tabla 2: Medias y porcentajes de las dimensiones de la escala BMPN

Variable	Medida						
	1	2	3	4	5	6	7
ASA			.4%	9.2%	20.6%	32%	28.5%
AIN		44.7%	29.4%	18.4%	4.4%	2.6%	.4%
CSA			4.6%	25%	33.3%	27.2%	9.3%
CIN		1.7%	9.3%	50.9%	28.9%	6.6%	2.29%
VSA		.8%	.4%	5.3%	8.8%	21%	40.4%
VIN		36.8%	26.3%	21.4%	9.1%	4.8%	1.3%

Nota: ASA: Autonomía Satisfactoria; AIN: Autonomía Insatisfactoria; CSA: Competencia Satisfactoria; CIN: Competencia Insatisfactoria; VSA: Vinculación Satisfactoria; VIN: Vinculación Insatisfactoria. 1: total desacuerdo; 2: muy poco de acuerdo; 3: algo de acuerdo; 4: moderadamente de acuerdo; 5: bastante de acuerdo; 6: muy de acuerdo y 7: absolutamente de acuerdo.

Regresión Lineal Múltiple

Se realizó una regresión lineal múltiple tomando como variables independientes las necesidades psicológicas básicas (AIN, CSA, VSA, VIN), a excepción de ASA y CIN dado que su Alpha de Cronbach es de .49 y .21, respectivamente, por lo que no son aceptables (Frías-Navarro, 2014). También se retomaron las variables de edad y sexo como variables de ajuste independientemente de la significación estadística que arrojaron. Tanto las variables de sexo y edad fueron consideradas por Lacunza y Contini (2016), como variables sin ninguna relación con las relaciones interpersonales de los jóvenes, y dado el carácter social de las metas y motivos a indagar, se considera pertinente la integración, para determinar si estas variables se asocian en alguna medida con las otras variables analizadas. Los análisis se efectuaron a partir del coeficiente estandarizado β (Beta), partiendo de una significancia $<.10$, considerando que este valor puede ser tomado en cuenta debido a que los datos están estandarizados y no depende de la unidad de medida (Araujo, Jané, Bonillo, Arrufat, y Serra, 2015; López et al., 2008).

Tabla 3: Asociación entre Necesidades Psicológica Básicas y meta y motivo de elección de carrera: coeficiente Beta de regresión estandarizada.

	NSE	AIN	CSA	VSA	VIN	R2(%)
Metas de resolución de problemas afectivos y motivación extrínseca	-	.250*	-	-	-	8

Nota: Variable dependiente: Motivación extrínseca y resolución de problemas afectivos. Variables independientes: Sexo, edad, autonomía insatisfactoria (AIN), competencia satisfactoria (CSA), vinculación satisfactoria (VSA) y vinculación insatisfactoria (VIN).

- No significativo.

*Se consideró una sig. estadística de $p < 0.05$; $+p < .10$

La variable “motivación extrínseca y resolución de problemas”, es explicada en un 8%, por la variable de autonomía insatisfactoria ($\beta = .250$; $p = .002$). Contrariamente a las variables de: nivel socioeconómico, competencia satisfactoria, vinculación satisfactoria y vinculación insatisfactoria, que no salieron significativas (véase tabla 3).

Conclusiones

El principal motivo de elección de carrera normalista en Sinaloa es extrínseco y con la meta de resolución de problemas, este último según Gámez y Marrero (2003) se refiere al establecimiento de relaciones interpersonales con el resto de sus compañeros. Es decir, que las principales preocupaciones de los jóvenes de nuevo ingreso es establecer lazos con otros estudiantes y entablar amistades. Sin embargo, la elección por aspectos extrínsecos puede aludir a influencias familiares, de contexto o bien, su situación socioeconómica que tal vez no le permite ingresar a otra carrera. En el libro titulado “La travesía de las tortugas” (Marchando con Letras, 2015), enumera muchas razones extrínsecas por las cuales los estudiantes de una escuela normal rural ingresan a estudiar como docentes, por ejemplo el no poder pagar otra carrera, el no poder transportarse a la ciudad, etc.

Por otra parte, la falta de satisfacción de la necesidad de competencia en los estudiantes normalistas, refleja un sentimiento de escasa relación con el entorno, falta de espacios que le permitan desafiar sus habilidades y poner en práctica sus conocimientos. Lo anterior permite el logro del objetivo en cuanto al motivo y meta principal de elección de carrera normalista en estudiantes en Sinaloa y conocer la satisfacción de sus necesidades de vinculación y autonomía, pero la falta de satisfacción en su necesidad de competencia.

En cuanto a la significancia de la autonomía insatisfactoria en la variable dependiente de motivación extrínseca y resolución de problemas, puede deberse a que, cuando existen factores externos que no dejan actuar al joven en la elección de su carrera como puede ser el tener un nivel socioeconómico bajo que no le permita cursar otro tipo de carrera universitaria y lo fuerza a estudiar la docencia, se está inhibiendo su autonomía. Esto dado que no está siguiendo lo que él quiere, sino que está atendiendo a aspectos externos que lo fuerzan a actuar de cierta manera.

Finalmente, los resultados de esta investigación pueden contribuir a las instituciones formadoras de docentes a conocer cuáles son las metas y los motivos que llevan a sus estudiantes a ingresar a la carrera normalista. Dado que los docentes son la parte medular del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario que cuenten con la vocación de enseñanza, que sus metas y los motivos que los lleven a estar en las aulas sean para contribuir a formar a las nuevas generaciones en valores, en conocimiento, de manera personal y académica. Conocer cuáles son los rasgos identitarios de los futuros docentes ayudará a mejorar la formación de los mismos en las instituciones normalistas.

Referencias

- Araujo Jiménez, E. A., Jané Ballabriga, M. C., Bonillo Martin, A., Arrufat, F. J., & Serra Giacobbo, R. (2015). Executive functioning in children and adolescents with symptoms of sluggish cognitive tempo and ADHD. *Journal of attention disorders*, 19(6), 507–514.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171–200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. United States of America: Plenum Press, New York and London.
- Deckers, L. (2014). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental* (CUARTA EDICIÓN). USA: PEARSON.
- Díaz, J. M., Gámez, E., Breva, A., Galindo, M. P., & Marrero, H. (2017). The motivational priming effects: the role of basic psychological need satisfaction. *Manuscrito en preparación*.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA.
- Frias-Navarro, D. (2014). Apuntes de SPSS. *Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>. Recuperado de <http://www.uv.es/~friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2000). METAS Y MOTIVOS EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. 3. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/agomeel071912100/texto.html>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología*, 19(1), 121–131.
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M., & Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales de Psicología*, 31(2), 589. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851>
- González, J. H. (2007). Internacionalización de la educación superior. *Universidades*, (33), 3–10.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de <http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/13128>
- Lacunza, A. B., & Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodébate*, 16(2), 73. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Lopez, B., Schwartz, S. J., Prado, G., Huang, S., Rothe, E. M., Wang, W., & Pantin, H. (2008). Correlates of Early Alcohol and Drug Use in Hispanic Adolescents: Examining the Role of ADHD with Comorbid Conduct Disorder, Family, School, and Peers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 820–832. <https://doi.org/10.1080/15374410802359676>
- Marchando con Letras. (2015). *Ayotzinapa. La travesía de las tortugas. La vida de los normalistas antes del 26 de septiembre de 2014*. México: Proceso.
- Palmero, F., & Martínez, F. (Eds.). (2008). *Motivación y emoción* (Primera Edición). Madrid, España: McGraw-Hill.

Reeve, J. M. (2010). *Motivación y Emoción* (QUINTA EDICIÓN). México: McGraw-Hill.

Robalino Campos, M. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. ¿Actor o protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *UNESCO*, (1), 7-24.

Rojas Moreno, I. (2011). *Aproximaciones y consideraciones sobre la formación del profesorado normalista en México*. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vII/docs/area_15/1228.pdf

Rovella, A., Sans de Uhrlandt, M., Solares, E., Delfino, D., & Diaz, D. (2008). Motivo de logro y elección de la carrera de psicología. *Revista electrónica de psicología política*, 18, 93-100.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

SEP. (2015). SEP - Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Recuperado 1 de octubre de 2016, de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.

<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>