

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación

Clemente Lobato Fraile
Alba Madinabeitia Ezkurra¹

¹ Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. clemente.lobato@ehu.es;
aratzpe_28@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el funcionamiento del mundo está cambiando notablemente y con ello la sociedad. Hoy día tenemos que enfrentarnos a nuevos retos, y la educación tiene el cometido de educar a los sujetos en esas nuevas claves. Este planteamiento ha tenido un efecto notorio en todos los sistemas universitarios, así como en el del País Vasco. En el caso de Europa, estos cambios van inseridos en el contexto normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, concretamente, poniendo en marcha el sistema de créditos ECTS.

No obstante, el cambio no se ha aterrizado firmemente en el mundo educativo. A decir verdad, funcionamos aún bajo los esquemas que regían las sociedades industriales, sin tener en cuenta que la producción, difusión y aprendizaje del conocimiento están cambiando radicalmente. La comunidad científica debe promover una profunda reflexión y un cambio de mentalidad para hacer tangible el camino a la sociedad del conocimiento; planteando algunos interrogantes: ¿Qué significa enseñar en la mencionada sociedad del conocimiento?, ¿y aprender?, ¿cuál es el rol del profesor y del alumnos hoy en día en la Universidad del País Vasco?

Encarando este reto la Universidad Vasca ha confeccionado su propio modelo de educación, conocido como 'ikd' – aprendizaje cooperativo y dinámico- dibujando una filosofía para desenvolvernos en este nuevo entramado social². Con el fin de garantizar las nuevas competencias a adquirir por el alumnado, el desarrollo curricular debiera convertirse en el punto de unión de otras cuatro fuerzas, como son, desarrollo institucional, desarrollo social y territorial, educación activa y desarrollo profesional. A este último pertenece el programa de formación en metodologías activas de enseñanza ERAGIN, que tiene como objetivo crear las condiciones para que los alumnos aprendan activamente, en la medida en que se adapta mejor a las exigencias de este nuevo modelo de sociedad. Por ello diríamos que la clave de este cambio se encuentra en la formación del profesorado, uno de los eslabones que dará paso a un futuro más prospero.

El desarrollo profesional de los docentes, según lo recogen Uwamariya y Mukamurera (2005), hace referencia al crecimiento profesional que alcanza un profesor como consecuencia del análisis sistemático de su experiencia y práctica. En el contexto laboral de los profesores universitarios toma parte tanto factores externos como internos, entre otros, la motivación (Ollarves, 2006). De ahí, la importancia de realizar investigaciones sobre el perfil motivacional de los docentes universitarios hacia su trabajo. A parte de su función como formadores de recursos humanos, su nivel de

² Bases para el desarrollo curricular del los títulos oficiales de la UPV-EHU (Aprobado el 29-4-2010 por el Consejo de Gobierno).

satisfacción y producción depende también de las características motivacionales de su trabajo diario.

El objetivo de esta investigación es conocer las motivaciones iniciales del profesorado participante en el programa de formación ERAGIN impulsado por la UPV. A su vez, hay que decir que este análisis es parte de un proceso de investigación que se proyectará en un futuro próximo que tendrá una dimensión más profunda, donde el desarrollo profesional docente será la esencia. Por lo tanto, a la hora de estructurar este primer paso de lo que será una investigación más amplia, hemos delimitado dos grandes partes. En primer lugar, el marco teórico, donde después de revisar las teorías y conceptos fundamentales de la motivación, –en la medida en que nos son esclarecedoras para colocar las motivaciones docentes- pasaremos a analizar algunas investigaciones sobre las motivaciones del profesorado para enseñar llevadas a cabo desde enfoques teóricos diversos. Por otro lado, a pesar de ser escasas, hemos revisado algunas investigaciones realizadas en torno a las motivaciones del profesorado frente a su formación permanente. En segundo lugar, hemos explicado el apartado empírico de esta investigación.

1.1 MOTIVACIÓN PARA EL TRABAJO

Para tratar este tema específico partiremos de algunas pinceladas sobre la motivación general. Tal y como señala Cristóbal (2003), la Psicología ha abordado el tema de la motivación desde perspectivas diversas, siendo el modelo sistémico el punto de partida (Barberá y Mateos, 2000). Y es que hablamos de un concepto teórico, hipotético y no observable (Muchinsky, 2000), donde el acercamiento conceptual y empírico no ha sido uniforme (De la Fuente, 2004). A la hora de definir qué es la motivación, diversos autores (De la Fuente, 2004; González Fernández, 2007; Lozano y Repetto, 2007) comparten una descripción que podemos formular en estos términos: ‘La motivación en el trabajo es un conjunto de fuerzas muy eficientes que se originan dentro y más allá del ser individual para iniciar la conducta relacionada con el trabajo y para determinar su forma, dirección, intensidad y duración.’ (Pinder, 1988 citado en Muchinsky, 2000: 292).

Existen teorías que se han esforzado en explicar el constructo de la motivación aplicada al trabajo. En un intento por recogerlas de manera sintética, hemos revisado los trabajos de Muchinsky (2000), Pereda et al. (2008) y Rodríguez Fernández et al. (2009). En líneas generales, prevalece la clasificación de contenido -qué es lo que motiva- y de proceso -cómo se llega a estar motivado-.

Entre las teorías de contenido, tenemos por un lado la *Teoría del Refuerzo* basado en el planteamiento de Skinner; por otro la *Teoría de la Jerarquía de Necesidades* de Maslow (1954) y por último, la *Teoría Bifactorial* de Herzberg (1959). Todas ellas

tienen algo en común, y es que están orientadas a la autorrealización del individuo estableciendo la existencia de ciertas necesidades. El afán por satisfacerlas hace que las personas pasen a la acción. No obstante, no entran a explicitar los procesos internos, por lo que no ofrecen una visión holística de los apartados de la motivación.

Las teorías sobre procesos son de carácter cognitivo. Muchos de estos enfoques teóricos entienden que la conducta humana está determinada, en gran medida, por las 'expectativas' que se tiene de los resultados que probablemente obtengan por la realización de una conducta concreta. Entre estas teorías aparecen las siguientes: la *Teoría de la Equidad* de Adams (1965), la *Teoría de la Expectativa* de Vroom (1964), y finalmente, la *Teoría del Establecimiento de Metas* de Locke (1968).

Cada una de las teorías sobre la motivación en el trabajo tiene algo de válido a la hora de comprender este complejo concepto (Barberá, 2000; González Fernández, 2007). Seguramente no existe una única y correcta teoría de la motivación, es más, hay grupos de teorías que dependiendo del contexto funcionan mejor que otras. En el caso de las investigaciones sobre motivación en el trabajo que hemos revisado, en mayor medida, teóricamente han sido situadas en la *Teoría de la Expectativa* de Vroom (Biscarri, 1993; Prince y Ryan, 2003), en la *Teoría de la Jerarquía de Necesidades* de Maslow (Ryan, 2003) y en la *Teoría Bifactorial* de Herzberg (Biscarri, 1993 y Prince, 2006). Junto a esto, Rodríguez Fernández (2009) recoge un elemento que está siendo investigado recientemente, precisamente, el importante rol que desempeñan en la motivación laboral las variables autorreguladoras, en especial, la autoeficacia percibida.

En una de las escasas investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha en torno a nuestro objeto de estudio, González Torres (2003) sostiene que las personas desarrollamos tres tipos de relación con su trabajo: como *trabajo*, como *carrera* o como *vocación*. Estas tres orientaciones hacia el trabajo predicen las metas que la gente persigue en el mismo. La gente que experimenta su profesión como *trabajo* se centra en los aspectos económicos, más que en el placer o realización personal. Los que lo ven como *carrera* se centran primeramente en el avance profesional dentro de la estructura ocupacional, pues suele ofrecer y alta autoestima. Por último, quienes lo definen como *vocación*, se centran en el disfrute que acarrea su realización y en que el trabajo sea socialmente útil. Es último puede decirse que es el caracteriza las profesiones como la docencia. Según varios autores (Bastick, 2000; Biscarri et al., 2006; García, 1998; Kenneth, 2002), la motivación docente está basada en elementos intrínsecos, como son, el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente. A su vez, ejercen la docencia porque les gusta trabajar con jóvenes y ayudarles en su formación. En esta dirección existen varios trabajos de investigación que tienen por objetivo profundizar en las motivaciones intrínsecas y extrínsecas

(Antón, 2005; Bastick, 2000; Biscarri et al., 2006; Guterman, 2005; Prince, 2006 y Sinclair, 2006).

1.2 MOTIVACIONES DOCENTES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Uno de los autores que más ha trabajado sobre este tema en el estado español es Joan Biscarri (1991, 1993, Biscarri et al., 2006), habiendo investigado en el ámbito no universitario. Sus trabajos empíricos subrayan que el estudio de las motivaciones que conducen a los profesores a implicarse en actividades de formación permanente cabe relacionarlo fundamentalmente con el desarrollo de su actividad profesional, esto es, con su trabajo como profesor. A diferencia de la extensa literatura disponible sobre la motivación de los alumnos en el aprendizaje, la motivación de los profesores para enseñar ha recibido muy escasa atención (Vezub, 2009). Y menos aun las motivaciones de los profesores respecto a la cuestión específica de su formación permanente. Las escasas aproximaciones disponibles a ambos temas parten habitualmente de las teorías generales sobre la motivación en el trabajo, haciendo una aplicación directa y sin tener en cuenta las singularidades de la profesión docente.

En las investigaciones realizadas para conocer las motivaciones del profesorado frente a su formación permanente, se ha tratado de identificar y clasificar diversos tipos de motivaciones, trabajando con profesores de Secundaria y Universidad. Estos estudios empíricos se han abordado en su gran mayoría desde perspectivas cuantitativas, precisamente realizando la técnica del análisis factorial. En más de un resultado de trabajos de investigación (Biscarri, 1991, 1993; García, 1998; Ryan, 2003) podemos comprobar que las motivaciones intrínsecas se sitúan por encima de las extrínsecas. De hecho, una de las motivaciones más sobresalientes es la actualización del conocimiento científico y las destrezas profesionales. La importancia declarada a estos factores reposa en los beneficios que tendrá posteriormente para sus alumnos la formación. A pesar de ser tenidos en cuenta, los incentivos relacionados con la promoción del status profesional quedan relegados a un segundo plano. Sin embargo, existen investigaciones que difieren de estos datos (Biscarri, 1991; Vezub, 2009). Para muchos docentes, la razón para participar en programas de formación responde al interés de promocionarse profesionalmente, un sistema de puntos, incentivos o incluso la opción de acceder a mejores puestos de trabajo. Por otro lado, en una investigación realizada por García (1998) en Secundaria, se relaciona la motivación con los años de experiencia docente. Los profesores con menor experiencia (<10), son los más motivados a la vez que manifiestan una mayor necesidad formativa. Los de mayor experiencia (10-20) presentan unos valores próximos al grupo novel, aunque ligeramente inferiores. El grupo de profesores veteranos (>20) sienten una menor motivación, además de participar en menor medida de estas actividades y mostrarse más críticos con los organismos institucionales encargados de esta tarea.

De todos modos, tal y como menciona Ryan (2003), la motivación para comprometerse con un proceso de formación encaminado al desarrollo profesional, no hay duda que puede ser intrínseca y extrínseca a la vez. Por lo tanto, este dato acabaría con la discusión sobre si decantarse hacia los elementos extrínsecos o intrínsecos en los cursos de formación. A colación, tal y como defiende Biscarri (1993), en las valoraciones subjetivas que los docentes realizan de cara a las actividades de formación, tanto unos como otros juegan un papel importante.

Tal y como hemos visto, los estudios realizados con objeto de conocer la motivación de los docentes universitarios frente a su formación permanente, son muy escasos. No obstante, Anton (2005) deja claro que desde 2005 hasta el año 2010, la formación continuada del profesorado pasa a tomar mayor relevancia y a convertirse en un elemento imprescindible para mejorar la calidad de la educación universitaria. A decir verdad, la actualización del cuerpo docente y la promoción del debate pedagógico son necesarias si queremos mejorar la calidad de la educación universitaria (Vezub, 2009).

Así las cosas, siguiendo esta línea de estudio, parece necesario abordar el tema de la motivación ligada al ejercicio docente, y más concretamente, a la motivación centrada a la formación permanente. Frente a este panorama, esto es lo que les preguntamos a los docentes universitarios: ¿Qué razones te impulsan a comprometerte con este proceso de formación ERAGIN?, ¿cuáles son las dimensiones motivacionales? Precisamente este es el interrogante que nos formulamos. Es por ello que creemos que estas preguntas están estrechamente vinculadas al desarrollo profesional docente.

2. METODOLOGÍA

Hemos abordado este estudio desde una perspectiva cuantitativa descriptiva, donde nos hemos valido de una pregunta abierta con el objetivo de profundizar y enriquecer los resultados.

2.1. OBJETIVOS

.- General:

Determinar la motivación que el profesorado declara tener al iniciar un proceso formativo en el ámbito del EEES.

.- Específicos

- a) Identificar las motivaciones iniciales del profesorado universitario ante un proceso de formación.
- b) Analizar el tipo de motivación hacia la formación profesional con el sexo, la edad y los años de experiencia docente en la universidad.
- c) Analizar la motivación inicial en un proceso de formación en metodologías activas de enseñanza y el área de conocimiento al que pertenecen.
- d) Describir el perfil motivacional del profesorado universitario que apuesta por las metodologías activas de enseñanza.

2.2. PARTICIPANTES

El programa ERAGIN se desarrolla por iniciativa del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente bajo la dirección y organización del Servicio de Asesoría Educativa (SAE) y contribuye de manera sustantiva a la línea estratégica de estimular y apoyar el aprendizaje dinámico y cooperativo dentro de la UPV/EHU. El objetivo del programa es formar profesores provenientes de los tres campus universitarios en metodologías activas de enseñanza. Como el número de participantes es de 75 se ha llevado a cabo un proceso de selección teniendo en cuenta estos criterios:

- a) Se intentará abarcar entre todos los seleccionados una amplia diversidad de titulaciones y áreas de conocimiento presentes en la UPV-EHU.
- b) Se considerará la experiencia previa de los solicitantes como formadores de profesores, y en metodologías activas o innovación docente.
- c) Se priorizarán las solicitudes de profesores que imparten asignaturas de primer curso de una titulación.

2.3. HERRAMIENTAS

En este estudio hemos utilizados un cuestionario construido *ad hoc* de nombre MOTIGU. Por un lado, nuestro objetivo ha sido recabar información sobre las motivaciones iniciales; y por otro lado, hemos obtenido también datos sobre las expectativas hacia el proceso de formación. A estas nos dedicaremos en un futuro

análisis. En la primera hoja del cuestionario hemos solicitado a los participantes algunos datos de identificación, con los que posteriormente realizaremos comparaciones de medias (sexo, antigüedad docente, área de conocimiento...).

Los ítems descritos en esta herramienta han sido elaborados a partir de revisiones bibliográficas sobre la motivación docente hacia la formación profesional (Antón, 2005; Bastick, 2000; Biscarri et al., 2006; González, 2003; Rosales, 2006). En total se han configurado 14 ítems cerrados (Likert 1-5) y una pregunta abierta. En el caso de la pregunta cerrada, en base a la literatura antes mencionada, se han establecido tres dimensiones motivacionales: 1) Carencias competenciales; 2) Promoción profesional y 3) Desarrollo personal. La pregunta la hemos formulado con el objetivo de recabar más información en torno a estos apartados.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de información la hemos llevado a cabo el primer día del programa de formación antes de comenzar la primera sesión dando a los profesores media hora para cumplimentar el cuestionario. De los resultados obtenidos de dicho cuestionario, en el caso de las preguntas cerradas, hemos construido una base de datos para su posterior análisis con el programa estadístico SPSS 11.5. En el caso de la cuestión abierta, la información se ha analizado con el programa informático para el análisis cualitativo Nvivo. Hay que decir, que los resultados cualitativos integrados en este estudio responden a un procedimiento de análisis riguroso, amplio y profundo. Sin más dilación, por el momento solo entraremos a comentar algunos detalles del mismo.

3. RESULTADOS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En primer lugar pasaremos a analizar los resultados obtenidos de los primeros estadísticos (ver tabla 1). Con la intención de pulir la información obtenida de las técnicas cuantitativas, hemos integrado a su vez la información desprendida en la cuestión abierta. En un siguiente paso, hemos explicado y relacionado los procesos sistemáticos llevados a cabo con estos dos tipos de evidencias, respectivamente, análisis factorial y categorial. Por último, hemos realizado comparaciones de medias con las variables sexo, antigüedad docente y área de conocimiento.

Tabla 1. Resultados. Primeros estadísticos

	N	Mín	Máx	Medi a	D. T.
MOTIV02 Me he apuntado a este proceso para cubrir mis carencias competenciales (falta recursos pedagógicos, habilidades docentes...)	71	1	5	3,61	1,152
MOTIV03 Me he involucrado en este proceso formativo para facilitar mi promoción profesional, mejorar mi currículum, los incentivos...	70	1	5	2,51	1,151
MOTIV04 Mi preocupación principal es desarrollarme como persona (crecimiento, compromiso, responsabilidad personal...)	71	2	5	3,70	,991
MOTIV05 Las características de mi labor docente en la universidad (trabajar con estudiantes, dar clase) me motivan por si mismas	71	2	5	4,46	,605
MOTIV06 Me motiva el status del profesor universitario (reconocimiento social...)	71	1	5	2,54	1,040
MOTIV07 Me siento empujado/a institucionalmente a participar en este tipo de iniciativas	70	1	5	2,61	1,146
MOTIV08 Considero que la formación es necesaria para ser docente competente	71	2	5	4,58	,669
MOTIV09 Me preocupa que el alumnado logre un aprendizaje y desarrollo de las competencias personales y profesionales	71	3	5	4,75	,470
MOTIV10 Me interesa dinamizar grupos de docentes preocupados por el cambio metodológico	71	2	5	4,03	,910
MOTIV11 Propuestas como ERAGIN me resultan motivadoras para mi desarrollo profesional	71	3	5	4,18	,683
MOTIV12 Participo en esta formación para NO quedarme al margen de los cambios	69	1	5	3,42	,961
MOTIV13 La formación docente aumenta mi prestigio como profesor universitario	69	1	5	2,72	1,027
MOTIV14 El EEES me obliga a formarme para poder adaptarme a los nuevos requerimientos de este modelo	68	1	5	3,44	1,013
MOTIV15 Para mi es un valor importante dedicar parte de mi tiempo a formarme para la mejora de mi docencia	70	3	5	4,34	,634
N válido (según lista)	64				

En un primer recorrido, apreciamos una cierta heterogeneidad en las valoraciones obtenidas, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 2,51 y 4,75. Si atendemos a las desviaciones típicas, también encontramos que existe cierta diferencia entre los resultados: la dispersión se encuadra entre 0,470 y

1,152. Sin duda, ambos intervalos son indicativos de la existencia de cierta diferencia entre los datos.

Para identificar las motivaciones iniciales del profesorado de la UPV ante un proceso de formación en metodologías activas de enseñanza, nos centramos en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla. Así el valor más alto es el del ítem nº 9, '*me preocupa que el alumnado logre un aprendizaje y desarrollo de las competencias personales y profesionales*' (X=4,75). Al que siguen de cerca los ítems nº 8, '*considero que la formación es necesaria para ser docente competente*' (X=4,58), nº 5, '*las características de mi labor docente en la universidad (trabajar con estudiantes, dar clase) me motivan por sí mismas*' (X=4,46) y el nº 15, '*para mí es un valor importante dedicar parte de mi tiempo a formarme para la mejora de mi docencia*' (X=4,34).

Los valores alcanzados POR la desviación típica EN ESTOS ÍTEMS (entre 0,470 y 0,605), son los más bajos de la tabla. Esto nos informa de que son cuestiones que no solo gozan de la aceptación de los profesores encuestados, sino que, además, son las variables donde existe menor variabilidad en las respuestas emitidas por los docentes de la UPV.

Cabe destacar, no obstante, que el valor más bajo de la desviación típica lo ha obtenido el ítem 9 (D.T.=0,72). Tal puntuación, junto al valor de la media más alto (X=4,75), le dotan de gran consistencia: es la cuestión que goza del mayor nivel de consenso. El profesorado manifiesta claramente su preocupación para que el alumnado logre un aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales. Además se confirma con el análisis cualitativo de la pregunta abierta, habiéndose recogido 26 unidades textuales en torno a este tema. En general, cuando hablan de la **participación del alumnado** reflejan la preocupación por convertir al alumno en un agente activo, consciente y responsable de su proceso educativo.

Mujer: *Adquisición de una metodología que permita un aprendizaje más activo del alumno... Un aprendizaje activo permite al alumno ser más consciente de su evolución en una materia, de sus capacidades y de las posibilidades que esa materia le puede ofrecer para su futura vida profesional, además de asumir una responsabilidad más activa en dicho proceso (I. A./ S1/MOTIGU).*

(M. profesora 2) Me gusta dar clases y motivar al alumnado; me encantaría promover su implicación personal en el aprendizaje, sobre todo, en la problemática social relacionada con mis disciplinas (sistema penal y penitenciario). Creo que esta metodología puede mejorar mis capacidades para avanzar hacia ese objetivo.

(1B1A profesora 3) Considero necesario mantener una formación constante y estar al día para mejorar profesionalmente como docente.

Prosiguiendo con el análisis de los ítems, si atendemos las puntuaciones medias más bajas, el valor más bajo corresponde al ítem nº 3, *'me he involucrado en este proceso formativo para facilitar mi promoción profesional, mejorar mi currículum, los incentivos...'* (X=2,51). Le siguen muy de cerca los ítems nº 6, *'me motiva el status del profesor universitario (reconocimiento social...)'* (X=2,54), el nº 7, *'me siento empujado/a institucionalmente a participar en este tipo de iniciativas'* (X=2,61) y el nº 13, *'la formación docente aumenta mi prestigio como profesor universitario'* (X=2,72). Además de ser las medias más inferiores, su desviación típica es la más alta (entre 1,027 y 1,151).

Si revisamos la tabla, apreciamos que son los ítems del cuestionario donde se ha producido mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los profesores de la UPV, teniendo por consiguiente, el menor grado de consenso entre los mismos. Al mismo tiempo, no se han recogido evidencias en la pregunta abierta que hagan referencia a las motivaciones extrínsecas de los docentes ante su formación. Como afirma Kenneth Tomas (2002), las recompensas extrínsecas pasan a un primer plano cuando los fondos o los beneficios de los trabajadores no son suficientes, cuando surgen temas de injusticia social y cuando afrontan opciones importantes. Se diluyen en el trasfondo el resto del tiempo, y las recompensas intrínsecas ocupan en primer plano en el trabajo del día a día. En muy raras ocasiones el trabajo equivale a un sprint corto para lograr una recompensa. A largo plazo, las personas necesitan recompensas intrínsecas para seguir adelante y rendir al máximo.

En este sentido, los ítems de la tabla responden a estas dos percepciones de la motivación: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca está reflejada en los ítems 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 15 y lleva al profesorado a buscar la formación por sí misma. Mientras que los ítems 3, 6, 7, 12, 13, 14 correspondientes a la motivación extrínseca, trasladan la idea de la formación como un trámite para conseguir recompensas, tales como, promoción profesional, incentivos etc.

Al hilo de lo recogido, el riguroso análisis categorial realizado pone de manifiesto que la categoría más sobresaliente es 'Entusiasmo Docente' (con 84 unidades textuales), que posteriormente explicaremos con el análisis factorial. Este dato refleja que la motivación intrínseca está más presente en este profesorado universitario que apuesta por el cambio metodológico.

De este primer análisis descriptivo podemos formular una posible conclusión, tal y como muchos autores sostienen (Antón, 2005; Bastick, 2000; Biscarri et al., 2006; García, 1998; Guterman, 2005; Kenneth, 2002; Prince, 2006 eta Sinclair, 2006), los docentes están más motivados por componentes intrínsecos de su tarea profesional que por los de carácter extrínseco.

Estos mismos estudios avalan el carácter altamente vocacional de la profesión docente en general, ya que para los profesores su principal motivación son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con jóvenes y ayudarles en su formación y sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables. Por contra, investigaciones como la de Vezub (2009) respecto al hecho concreto de la formación permanente, afirman la existencia de docentes universitarios que eligen los cursos no por su calidad y pertinencia para su tarea, sino por la puntuación que les otorgan para el ascenso y la elección de mejores lugares de trabajo. Luego, el impulso en esta ocasión lo proporcionaría la motivación extrínseca no la intrínseca como en el caso de esta investigación.

3.1. ANÁLISIS FACTORIAL Y CATEGORIAL

Análisis factorial

Tal y como mencionábamos anteriormente, hemos realizado un análisis factorial cuyos resultados nos permitirán profundizar en la disposición motivacional del profesorado inscrito en el programa ERAGIN de la UPV. Técnicamente este análisis factorial se caracteriza por los datos que vienen reflejados en la siguiente tabla (ver tabla 2).

Tabla 2: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,637
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	188,251
	gl	91
	Sig.	,000

El coeficiente KMO es bajo (0,637), si bien la significatividad es alta. Aunque estos datos no ofrecen excelentes condiciones para realizar un análisis dimensional, nos centramos en ver qué tipo de estructuración presenta la escala y analizar qué grupos de ítems tienden a ir juntos, a formar factores.

En primer lugar nos fijamos en el número de factores hallados y la varianza explicada (ver tabla 3). El Factor 1 explica el 13,036 %; el factor 2, el 12,553 %; y el factor 3, el 8,687 %; de modo que los tres factores explican el 34,275 % de la varianza. Un porcentaje no muy elevado, que sin embargo pasamos a analizar en las siguientes líneas.

Tabla 3: Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,141	22,437	22,437	1,825	13,036	13,036
2	1,922	13,726	36,163	1,757	12,553	25,588
3	1,341	9,581	45,744	1,216	8,687	34,275
4	1,288	9,197	54,941			
5	1,172	8,373	63,314			
6	,903	6,451	69,765			
7	,843	6,018	75,783			
8	,712	5,086	80,869			
9	,630	4,502	85,371			
10	,569	4,063	89,434			
11	,467	3,337	92,772			
12	,361	2,578	95,350			
13	,345	2,467	97,817			
14	,306	2,183	100,000			

La matriz de los factores rotados ha sido realizada con el método de extracción: factorización del eje principal. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 4 iteraciones. Esta matriz nos describe los ítems que constituyen cada uno de los tres factores (ver tabla 4).

Tabla 4. Matriz de factores rotados(a)

	Factor		
	1	2	3
MOTIV15	,696		
MOTIV08	,639	,239	
MOTIV09	,544		
MOTIV11	,495		
MOTIV05	,449		
MOTIV04	,241		
MOTIV06		,915	
MOTIV13		,513	
MOTIV03		,488	
MOTIV07	-,204	,345	
MOTIV10		,297	
MOTIV14			,739
MOTIV12		,290	,651
MOTIV02			

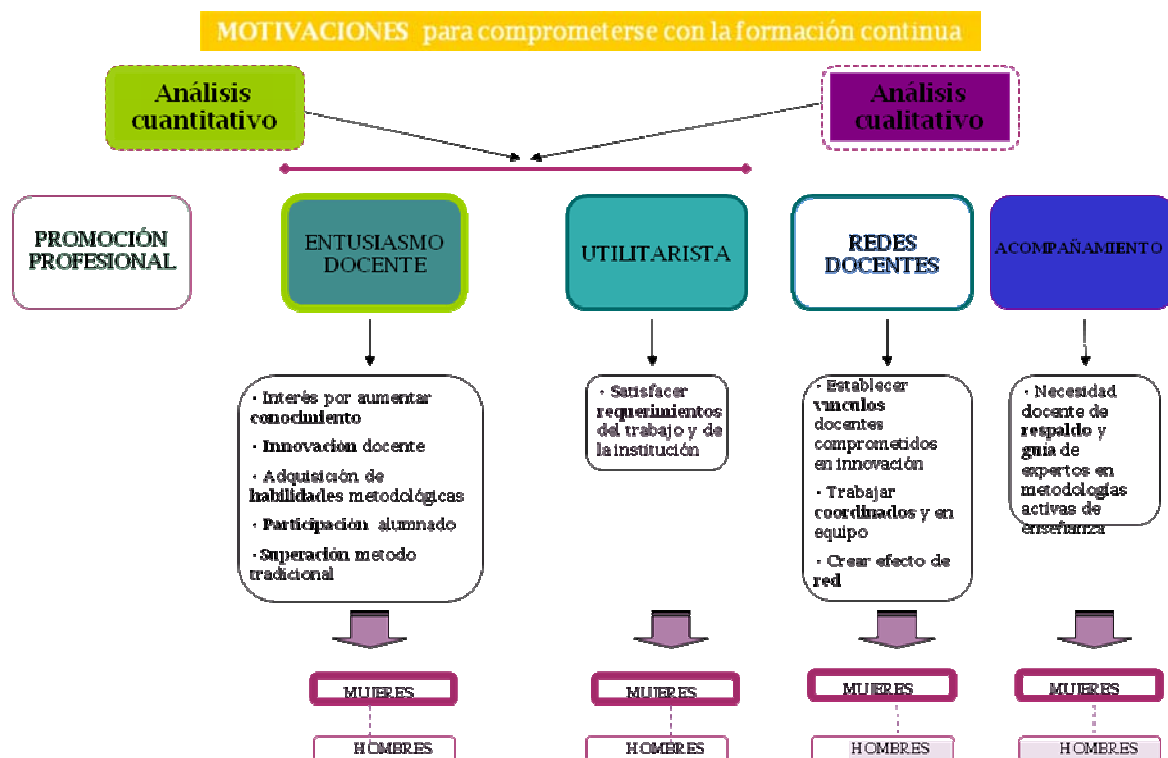
Los resultados de este análisis nos permiten hablar de la existencia de tres dimensiones en nuestro cuestionario, si bien no son exactamente las inicialmente proyectadas. Haciendo una comparación con los tres tipos de motivación inicialmente establecidos, vemos que guardan un cierto paralelismo a pesar de que no se corresponden completamente. El primer factor podría estar relacionado con las dimensiones preestablecidas “carencias competenciales” y “desarrollo personal”, creando una nueva dimensión a la que llamamos “entusiasmo docente”; el segundo factor es el más evidente, puesto que encaja con “promoción profesional”, y por último el “utilitarista” crea una nueva dimensión.

Estas denominaciones por un lado, engloban el significado del contenido de dichas agrupaciones de ítems; y por otro lado, coinciden con algunas de las categorías emergidas del análisis cualitativo de las unidades textuales que a continuación se detalla.

Análisis categorial

Con el matiz cualitativo que hemos querido integrar en esta investigación, nuestro objetivo ha sido la comprensión e interpretación de una realidad que tiene como eje central la formación permanente de docentes universitarios, y más concretamente, conocer las motivaciones que les han acercado a un proceso de estas características. Para encontrar el camino a esta inquietud, hemos preparado una pregunta abierta a través de la cual los docentes, sin ningún condicionante, han tenido la oportunidad de comunicar la reflexión entorno a sus motivaciones. Esto nos ha brindado una rica información teniendo en cuenta el análisis de contenido a realizar posteriormente.

En este sentido, el análisis de contenido de las unidades textuales de las respuestas a la pregunta abierta se ha realizado con el programa informático Nvivo 8.0. Este análisis de contenido ha dado origen a un número elevado de unidades textuales y de ellas se han desprendido unas categorías que han formado un sistema categorial. A modo de síntesis presentamos a continuación un cuadro con el mismo.



La categoría más consistente tanto por el número de unidades textuales como por el contenido de la misma es la que hemos denominado 'entusiasmo docente'. La denominación y descripción de cada una de ellas se ha extraído con rigor científico del análisis inductivo del contenido de las unidades textuales. Esta categoría en particular, frente a las otras, contiene unas subcategorías que explicitan más concretamente ese denominado entusiasmo docente. Dicho de otra manera, esta diversidad nos permite concretar las motivaciones intrínsecas que están presentes de cara al proceso formativo.

Relación de los contenidos de las dos fuentes

En el siguiente paso trataremos de integrar ambos análisis para dar una mayor profundidad y concreción a las tres categorías definidas. Veámoslo detalladamente a continuación:

MOTIV05 Las características de mi labor docente en la universidad (trabajar con estudiantes, dar clase) me motivan por si mismas

MOTIV08 Considero que la formación es necesaria para ser docente competente

MOTIV09 Me preocupa que el alumnado logre un aprendizaje y desarrollo de las competencias personales y profesionales

En lo que corresponde al análisis de contenido de esta categoría, se ve claramente la unanimidad existente entre los docentes a la hora de razonar lo que hemos llamado **entusiasmo docente**; estas son las razones: interés por mayor conocimiento, innovación docente, adquisición de habilidades y destrezas metodológicas, implicación del alumnado y superación del método tradicional. Algunas de las unidades textuales que las evidencian son (hay un total de 84 unidades textuales):

(A. M. profesora 4) Después de haber realizado unos cuantos cursos organizados por el SAE, y habiendo empezado a aplicar herramientas de innovación docente, estaba interesada a emprender este proyecto con una dimensión mayor que los cursitos de 20-30h. Pienso que tras realizar el Proyecto Eragin tendré una visión más clara de las posibilidades y las propias competencias a desarrollar por el profesorado en las aulas.

(029 profesor 5) A nivel personal estoy comprometido con las metodologías activas desde hace bastantes años y este programa considero que es una buena oportunidad para revisar los que estás haciendo y para ver nuevas ideas. Además los nuevos planes son un reto personal que implica un nuevo esfuerzo de adaptación para el que todas las ayudas son pocas.

(a-m-h profesora 6) Mejorar la impartición de los conocimientos y lograr una mayor participación y motivación en los alumnos. Pretendo lograr clases más dinámicas y participativas, en un ambiente de trabajo que facilite para los alumnos, la consecución de objetivos y el alcanzar las competencias previstas.

(A. U. profesora 7) Ez zait eredu klasikoa gustatzen. ECTS metodologia hasi naiz aplikatzen orain dela 3 urte eta askoz egokiagoa dela iruditzen zait (ikasleen parte-hartzea bultzatzea eta ebaluaketa jarraikia).

(A. R. profesora 8) *La razón es que la clase expositiva entra en una rutina que hace bajar la motivación del alumnado y la mía propia.*

El *factor 2* llamado **promoción profesional** lo componen los ítems:

MOTIV03 Me he involucrado en este proceso formativo para facilitar mi promoción profesional, mejorar mi currículum, los incentivos...

MOTIV06 Me motiva el status del profesor universitario (reconocimiento social...)

MOTIV07 Me siento empujado/a institucionalmente a participar en este tipo de iniciativas

Como hemos explicado anteriormente no disponemos de unidades textuales que reflejen esta dimensión extraída del análisis factorial. Por lo tanto, avanzamos.

El *factor 3* sólo agruparía dos ítems por lo que es más secundario en el plano estadístico y lo reconocemos bajo la etiqueta **utilitarista**:

MOTIV12 Participo en esta formación para no quedarme al margen de los cambios

MOTIV14 El EEES me obliga a formarme para poder adaptarme a los nuevos

Por el contrario, en el análisis cualitativo esta tercera dimensión goza de mayor protagonismo entre los docentes (11 unidades textuales). Varios docentes han visto útil este proceso de formación de cara a la estructuración de los nuevos grados que implementa el proceso Bolonia. De alguna manera, más de uno se ha sentido presionado y se ha acercado a este proceso para satisfacer estos requerimientos o

exigencias provenientes de la institución universitaria como también de su propio trabajo como docente.

(D. profesor 9) La inmediatez de implementación del nuevo espacio europeo exige cambios (si se quiere hacer bien) por lo que deberemos cambiar nuestra forma de hacer las cosas.

(JGR profesor 10) Próxima implementación del GRADO conforme a las exigencias del EEES-estilo Bolonia.

(J. J. Profesora 11) Gradu berriak direla eta, metodologia berriak ikasi behar ditudala uste dut.

Respecto al ítem nº 4, '*mi preocupación principal es desarrollarme como persona (crecimiento, compromiso, responsabilidad personal...)*', y el nº 2, '*me he apuntado a este proceso para cubrir mis carencias competenciales (falta recursos pedagógicos, habilidades docentes...)*', nos generan ciertas dudas por sus valores estadísticos, y hemos considerado oportuno no ubicarlos por el momento en ninguna de las dimensiones existentes. Los tendremos en cuenta en una fase posterior de la investigación que estamos realizando, por ejemplo integrándolos en una entrevista.

Resumiendo, el factor nº 1 - *entusiasmo docente* - y el factor nº 3 - *utilitarista* - coinciden con dos de las categorías provenientes del análisis cualitativo, que en efecto hemos denominado de la misma manera. Aun así, mediante el análisis cuantitativo solo se han detectado 2 de las 4 dimensiones obtenidas a través del análisis de contenido. Las dos categorías complementarias que representan otros dos tipos de motivaciones iniciales del profesorado son: 'Redes docentes' y 'Acompañamiento'. Alguno de los docentes que han participado en el programa ERAGIN han mostrado su interés por crear de redes docentes para trabajar de manera coordinada y en equipo (En total hemos reunido once unidades textuales).

(20001229 profesora 12) Zaila da horrelako metodologia bat aplikatzea norbanako gisa eta horregatik oso interesgarria ikusten dut eta baita lagungarria ere Unibertsitateak martxan jarri duen ekimena. Talde bat sortzeak ere animatzen nau, horrela ez garelako bakarrik sentituko eta kideen esperientziak ere guretzat baliagarriak izango direlako. Ikastegi eta Sailen aurrean ere gure lanak babes handiagoa izango du eta talde sendo baten bermea, ezta?

(I. L. profesora 13) Oso inportantea izan da, kurtsoa eta programa eskatzeko momentuan, irakaskuntza aktiboaren aldeko lan-taldearen partaidea izateko nahia.

En segundo lugar, ha habido docentes que se han sentido motivados por verse respaldados por profesionales expertos en metodologías activas de enseñanza durante este proceso de cambio metodológico. Valoran este punto como una singularidad de este programa frente a otros (En total hemos categorizado 4 unidades textuales):

(BBAA profesor 14) A parte de los contenidos del curso lo que más me motiva es el hecho de tener un tutor con el que poder compartir, revisar y corregir el trabajo. Hasta ahora en todos los cursos, la aplicación era sin seguimiento y considero que el esfuerzo de aprender, también en el profesorado exige de supervisión y corrección en su caso así como el de la valoración final. ¿Qué aprovechamiento de los cursos hacemos el profesorado? ¿Cuánto de ese aprendizaje llega a las aulas? y ¿en qué medida mejora la enseñanza?

(A. L. profesor 15) Nahi nuke nire metodologia hobetzea, aldez aurretik esperientzia luzea dutenekin eta, era horretan metodologia honen aditu diren laguntzarekin.

3.2. COMPARACIÓN DE MEDIAS: SEXO, ANTIGÜEDAD DOCENETE Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

Teniendo en cuenta los datos de identificación de la muestra requeridos al cumplimentar el cuestionario y sin perder de referente los objetivos establecidos en este estudio, pasaremos a ver como se comportan estas 3 dimensiones obtenidas en el análisis factorial teniendo en cuenta las variables independientes 'sexo', 'antigüedad' y 'área de conocimiento ejercen docencia'. (Véanse tabla 5, tabla 6 y tabla 7)

Tabla 5. Relación variable sexo

SEXO	PROMOCIÓN PROFESIONAL			UTILITARISTA			ENTUSIASMO DOCENTE		
	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
MUJER	46	2,8370	,63913	44	3,5114	,86595	46	4,5391	,38150
HOMBRE	25	3,0000	,73258	22	3,3182	,77989	25	4,3280	4,4648
Total	71	2,8944	,67287	66	3,4470	,83725	71	4,4667	,42058

A partir de los resultados obtenidos de las medias, podemos comprobar que las mujeres puntúan más alto en **entusiasmo docente** que los varones, si bien las diferencias no son muy grandes. En cambio, los varones obtienen mayor puntuación en comparación con las mujeres en **promoción profesional**. Así lo confirma también el estudio de Bastick (2000) donde pretende comparar la motivación de docentes universitarios masculinos y femeninos en relación al género y la cultura. Como conclusión, afirma que las mujeres profesoras se mueven por motivaciones intrínsecas mientras que los hombres se decantan más a favor de las extrínsecas. En la misma dirección, Prince (2006) apunta que las mujeres docentes gozan de mayor satisfacción laboral. Puesto que, sin ánimo de caer en tópicos ni prejuicios, se cumple la tendencia social, que cree que los hombres son más competitivos en los puestos profesionales que las mujeres. Por lo tanto, si bien las diferencias son pequeñas, al menos lo son en la dirección esperada.

Tabla 6 Relaciones según la antigüedad docente

ANTIGÜEDAD DOCENTE	PROMOCIÓN PROFESIONAL			UTILITARISTA			ENTUSIASMO DOCENTE		
	Z	B.B.	D.T.	Z	B.B.	D.T.	Z	B.B.	D.T.
2-7	7	2,9714	,58228	7	3,0714	1,0177	7	4,4286	,49570
8-14	16	2,9281	,68312	14	3,5000	,67937	16	4,4750	,38557
15-24	26	2,8692	,61173	24	3,4792	,92641	26	4,4846	,41636
25-33	18	2,7694	,63643	17	3,5882	,83358	18	4,4778	,44531
Total	67	2,8672	,62259	62	3,4667	,85349	67	4,4746	,41609

Las puntuaciones notoriamente más altas en *entusiasmo docente* ponen de manifiesto que la motivación hacia la práctica educativa es constante. De todas formas, hay que decir que los resultados obtenidos no son significativos. En todos los intervalos de edad establecidos los valores máximos se han aglutinado alrededor de 4,4. Sin embargo, según la investigación comparativa realizada por Bastick (2000), los profesores más adultos apuntaban más alto en motivación intrínseca, puesto que son profesores con más experiencia y este tipo de motivación anima a seguir en la profesión. Como consecuencia, y tal como nuestros datos indican, la motivación se incrementa con la edad.

No obstante, en una investigación realizada por García (1998) en niveles no universitarios sobre la motivación docente, los resultados sacan a la luz conclusiones opuestas, es decir, la motivación hacia la profesión docente decrece con los años de experiencia. Los docentes con menos experiencia (-10), son los más motivados a la vez que manifiestan una mayor necesidad formativa. Los de mayor experiencia (10-20) presentan unos valores próximos al grupo novel, aunque ligeramente inferiores. El grupo de profesores veteranos (+20) sienten una menor motivación, además de participar en menor medida de estas actividades y mostrarse más críticos con los organismos institucionales encargados de esta tarea.

En lo referente a las motivaciones extrínsecas, en el caso de esta investigación las diferencias son muy pequeñas, pero cabe resaltar que las puntuaciones más altas las han otorgado los docentes de 2 a 7 años de experiencia ($X=2,97$). Puede que este dato refleje una cierta inestabilidad laboral.

Tabla 7. Relación variable área de conocimiento

ÁREA DE CONOCIMIENTO	PROMOCIÓN PROFESIONAL			UTILITARISTA			ENTUSIASMO DOCENTE		
	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.
Ciencias Sociales	40	3,0125	,71034	37	3,4054	,77134	40	4,3800	,43394
Ciencias Humanas	5	2,2800	,41473	4	2,8750	1,18145	5	4,6800	,52154
Ciencias Experimentales	10	2,4600	,59666	10	3,3500	1,02875	10	4,4200	,44672
Ciencias Técnicas	10	3,1600	,54813	10	4,0000	,47140	10	4,7200	,16865
Ciencias de la Salud	6	2,9000	,27568	5	3,3000	,97468	6	4,5000	,37417
Total	71	2,8944	,67287	66	3,4470	,83725	71	4,4648	,42058

Los resultados nos muestran que efectivamente las puntuaciones más altas en las cinco áreas se han obtenido en **entusiasmo docente** y tenemos que decir que existen diferencias entre ellas. Es decir, *Ciencias Técnicas* ha obtenido la mayor puntuación (4.7 sobre 5) frente a *Ciencias Sociales* que ha obtenido la menos alta (4.38). Esto viene a confirmar el peso mayor obtenido por esta dimensión en el análisis tanto factorial como categorial.

En relación a la variable **promoción profesional** ha sido también el área de conocimiento de *Ciencias Técnicas* la que mayor valor ha obtenido, concretamente 3,16. Por el contrario en el valor mínimo se encuentran las *Ciencias Experimentales* con un 2,46.

Por último, en cuanto a la tercera variable **utilitarista** se repite la misma situación anterior, el valor máximo se lo llevan las *Ciencias Técnicas*, mientras que el mínimo queda en *Ciencias Experimentales*.

4. CONCLUSIONES

Del estudio llevado a cabo formulamos algunas de las conclusiones más sobresalientes:

- En el momento de dar comienzo un proceso de formación basado en el cambio metodológico, los docentes declaran tener *más de un tipo de motivación*. Precisamente, hemos podido comprobar que las razones para comprometerse con el proceso ERAGIN son varias; en general, sentir entusiasmo docente, promocionarse profesionalmente, razones utilitaristas, crear redes docentes y sentirse acompañados.
- De todas formas, entre todas hay una que cobra mayor protagonismo, justamente, *entusiasmo docente*. Los docentes participantes de la UPV tienen como objetivo principal incrementar su conocimiento en torno a las metodologías activas de enseñanza. El cambio de pensamiento vivenciado en el núcleo de la comprensión y la praxis educativa, creen que incrementará el compromiso y auto-aprendizaje de sus alumnos. Por ello, haciendo suyas estas destrezas creen poder lograr una mejora e innovación en la enseñanza. Unido a esto, han valorado muy satisfactoriamente la ayuda de los expertos en esta revolución en educación, tomándolo como una singularidad de este programa ERAGIN. Poniendo sobre la mesa este tipo de motivaciones, es lógico que *promoción profesional* no se encuentre entre las razones principales.
- En relación al sexo, tanto las mujeres como los hombres participantes han demostrado una *alta motivación intrínseca*. No obstante, tal y como lo demuestran los análisis factoriales y categoriales, a pesar de que la diferencia no es muy grande, *las mujeres docentes muestran un mayor entusiasmo docente* frente a los hombres. Estos en cambio, dan más importancia a las motivaciones extrínsecas que las mujeres, como por ejemplo, a la *promoción profesional*.
- Por lo que respecta a la antigüedad docente, debemos decir que los resultados no son significativos. La verdad es que *entusiasmo docente* ha sobresalido frente a las otras motivaciones en todos los intervalos de edad establecidos. Esto demuestra la motivación intrínseca y constante del grupo de docentes ERAGIN hacia la profesión. Las motivaciones extrínsecas no gozan de valores muy altos en general; aunque si bien son diferencias mínimas, hay que decir que la puntuación más alta en la categoría *promoción profesional* se coloca entre los profesores noveles. Este dato puede deberse a que enfocan la formación como un trámite, ya

que el reconocimiento por ello puede ayudarles a mejorar su situación administrativa-profesional dentro de la universidad.

- En las diversas áreas de conocimiento se han registrado valores parecidos alrededor de las tres dimensiones extraídas del análisis cuantitativo: la categoría que ha tenido mayor consenso ha sido *entusiasmo docente*, mientras que la que más variabilidad ha tenido ha sido *utilitarista*. A pesar de ello, al igual que en el caso anterior, los resultados no han sido significativos. No obstante, ha habido un dato que nos ha llamado la atención, en un proceso que impulsa el cambio metodológico en educación como es este, el grupo de profesores que lo lidera pertenece al área de las Ciencias Técnicas, y no al de Ciencias Sociales. Estos primeros ha obtenido las puntuaciones más altas en *entusiasmo docente*, en *utilitarista* y también en la dimensión de *promoción profesional*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓN ARES, Ares, P. Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2005, 4 (1) pp.101-110. [http://unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm].

BARBERÁ, E. Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *REME*, 2000, 2 (1) pp. 23-36.

BARBERÁ, E. y MATEOS, P.M. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *REME*, 2000, 3(5-6) pp. 2-6.

[<http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>] consultado el 2010/01/11.

BASTICK, T. *The measurement of Teacher Motivation: Cross-Cultural and Gender Comparisons*. Paper presentation at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research: New Orleans, Louisiana, USA, 2000.

BISCARRI GASSIÓ, J. (1991). Identificación de Factores Motivacionales en la Formación Permanente de los Profesores de la Comarca de La Noguera (Leida). Departament de Psicologia de l'Educació, Facultat de Psicologia, Universitat Autònoma de Barcelona, 1991 [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0701109-131827//TJBG3de3.pdf] consultado el 2010/01/14.

BISCARRI GASSIÓ, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Rva. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1993, 18, pp. 221-237.

- BISCARRI GASSIÓ, J.; FILELLA GIUI, G. y JOVÉ MONCLÚS, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2006, 20 (3) pp. 287-309.

DE LA FUENTE ARIAS, J. Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2004, 2(1) pp. 35-62.

GARCÍA LLAMAS, J. L. La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Revista Educación XXI*, 1998, 1, pp.129-158.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*. 2007, 10 (25) pp. 2-26. [<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>] consultado el 2010/01/17.

GONZÁLEZ TORRES, M^a C. Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*. 2003, 5, pp. 61-83.

GUTERMAN, M. Motivación profesional y calidad de las clases de educación física. Informe final de investigación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 200, 10(82) pp. 15-35. [<http://www.efdeportes.com/efd82/gimef.htm>] consultado el 2010/01/23.

KENNETH, W. Th. La motivación intrínseca en el trabajo. Editorial Universitaria Manuel Areces. Madrid, 2002.

LOZANO, S. y REPETTO, E. Motivación y desarrollo profesional. *REME*. 2007, 10(25), pp. 62-86 [<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article5/article5.pdf>] consultado el 2010/01/13.

MUCHINSK, P. Psicología Aplicada al Trabajo. Editorial Thompson. Madrid, 2000.

NADAL CRISTÓBAL, A. El programa universitario como elemento de motivación. *Educació i Cultura*. 2003, 16, pp. 153-166.

OLLARVES, Y. Cultura organizacional y propiedades motivantes del puesto de trabajo en una institución de educación superior, *Investigación y Postgrado*, 2006, 21 (1), pp. 125-151.

PEREDA, S.; BERROCAL, F. y ALONSO, M.A. Psicología del Trabajo. Editorial Síntesis. Madrid, 2008.

PRINCE, N. Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: As Assessment, 2006. [<http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololuve.pdf>] consultado el 2010/01/14.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.; ZARCO MARTÍN, V. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. Psicología del trabajo. Ediciones Pirámide. Madrid, 2009.

ROSALES LÓPEZ, C. En torno a la Formación Permanente del profesor: Motivos y procesos. *Comunicación y Pedagogía*, 2006, 212, pp. 26-29.

RYAN, J. Continuous professional development along the continuum of lifelong learning, *Nurse Education Today*, 2003, 23, pp. 498-508.

SINCLAIR, C.; DOWSON, M. y THISTLETON-MARTIN, J. Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22, pp. 263-279.

UWAMARIYA, A. y MUKAMURERA, J. Le concept de 'développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, 31(1) pp.133-155.

VEZUB, L. F. Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2009, 14 (42) pp. 911-937.