

**MOTIVACIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
DURANTE SU PERIODO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**BURGUEÑO, Rafael<sup>1\*</sup>; SICILIA, Álvaro<sup>1\*\*</sup>; MEDINA-CASABÓN, Jesús<sup>2\*\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Almería

<sup>2</sup>Universidad de Granada

rafaburguenomengibar@gmail.com\*

asicilia@ual.es\*\*

jmedinac@ugr.es\*\*\*

**RESUMEN**

A partir de la Teoría de la Auto-Determinación, esta investigación tuvo como objetivo analizar las posibles diferencias motivacionales que el profesorado en formación inicial informara al inicio y final de su periodo de formación inicial docente. Participaron 429 profesores españoles en formación inicial. Los análisis de la prueba t-Student de muestras apareadas revelaron que el profesorado informó una mayor puntuación en la regulación integrada y regulación identificada al final del

periodo formativo. De igual modo, los resultados indicaron que el profesorado mostró al final del máster puntuaciones más bajas tanto en desmotivación como en cada sub-tipo de motivación intrínseca respecto a las puntuaciones informadas al inicio de este proceso formativo. Estos resultados subrayan la importancia del proceso de internalización de la conducta docente cuando el profesorado cursa con éxito su programa de formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Estudiante profesor. Candidato a profesor. Motivación autónoma.

**MOTIVAÇÃO EDUCACIONAL DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO  
DURANTE SUA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

**RESUMO**

A partir da Teoria da Autodeterminação, esta pesquisa teve como objetivo analisar as possíveis diferenças motivacionais que os alunos informaram ao início e ao final de seu período de formação inicial docente. Participaram 429 professores em formação inicial. As análises de prova t-Student de mostras pareadas revelaram que os estudantes informaram uma maior pontuação na regulação integrada e regulação identificada ao final do

período de formação. Igualmente, os resultados indicaram que os alunos mostraram ao final do curso pontuações mais baixas tanto na desmotivação como em cada subtipo de motivação intrínseca com relação às pontuações informadas no início desse processo formativo. Esses resultados destacam a importância do processo de internalização da conduta docente quando os estudantes cursam com êxito seu programa de formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Professor estudante. Candidato a professor. Motivação autônoma.

**ACADEMIC MOTIVATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS  
DURING THEIR INITIAL TEACHING EDUCATION PROGRAM**

**ABSTRACT**

From Self-Determination Theory, the present research aimed to analyze the possible motivational differences that the pre-service teachers report at the beginning and end of their initial teacher education program. The participants were 429 pre-service teachers. The analysis of paired-samples t-Student reported a higher score in integrated regulation and identified regulation at the end of the training period. Likewise, the results

indicated that teachers showed lower scores at the end of master's program both in a motivation and in each sub-type of intrinsic motivation than the scores reported at the beginning of this training process. Those results highlight the importance of the internalization process of the teaching behavior when the teachers complete successful their initial teacher education programme.

**KEYWORDS:** Teacher education. Student teacher. Teacher candidate. Autonomous motivation.

## 1 INTRODUCCIÓN

La adecuada preparación y actuación profesional del profesorado constituyen elementos esenciales para el buen funcionamiento de cualquier sistema educativo (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016). En este sentido, la política más significativa para la mejora del sistema educativo debería estar focalizada en la figura del docente (SUREDA-NEGRE; OLIVER-TROBAT; COMAS-FORGAS, 2016). De hecho, en los países con sistemas escolares que obtienen mayores tasas de éxito, priorizan la calidad de su profesorado antes que adoptar otras medidas susceptibles de mejorar la educación (OECD, 2014). Por tanto, garantizar al futuro docente una formación inicial de calidad y establecer óptimos procesos de reclutamiento, parecen ser elementos esenciales para mejorar la calidad educativa (BARA; MELLEEN-VINAGRE, 2016).

La formación inicial del docente y, en concreto, la referida al profesorado de educación secundaria, constituye una cuestión que requiere una rigurosa y continuada atención. Durante décadas en países como Finlandia, Israel o Japón la formación disciplinar y pedagógica se enmarcó dentro de un mismo programa formativo dentro de la formación inicial del profesorado, en lo que podría denominarse un modelo concurrente (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016). Por el contrario, en España el modelo de formación inicial del profesorado pasado ha obedecido más la estructura de un modelo consecutivo, donde la formación disciplinar específica se adquiriría en primer lugar y, posteriormente, se adquirirían las competencias docentes necesarias a través de un programa de formación pedagógica (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016; SANTOS REGO; LORENZO MOLEDO, 2015).

El proceso denominado Bolonia supuso una convergencia de los planes estudios concernientes a la educación superior en todo el marco sociopolítico de la Unión Europea. Este cambio conllevó que a partir del curso académico 2009/2010 se implantara en España un máster específico para la formación inicial del profesorado, denominado Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y que sustituyera al curso de aptitud pedagógica existente hasta el momento (SANTOS REGO; LORENZO MOLEDO, 2015). De acuerdo con la Orden Ministerial ECI/3858/2007 de 27 de diciembre del 2007, el máster en formación inicial del profesorado se articula en torno a tres grandes módulos que representan 60 créditos de formación. El primero, módulo genérico, está

compuesto por 12 créditos y queda dividido en tres áreas esenciales de conocimiento: aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos, y sociedad, familia y educación. El segundo, módulo específico, está compuesto por 24 créditos y queda estructurado también en tres áreas de conocimiento: complementos a la formación disciplinar de la especialidad, aprendizaje y enseñanza de la especialidad, e innovación docente e iniciación a la investigación educativa. El tercero de los módulos representa un módulo práctico, compuesto por 16 créditos, incluyendo un período de prácticas docentes y un trabajo fin de máster. Además, hay un módulo de libre disposición, compuesto por 8 créditos, que estará sujeto a las necesidades específicas de formación de cada uno de los respectivos centros universitarios encargados de la formación docente.

El programa del máster de formación inicial del profesorado tiene como finalidades educativas facilitar la construcción de una identidad profesional que facilite ejercer la docencia en un futuro (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016; SANTOS REGO; LORENZO MOLEDO, 2015). Además, el máster pretende favorecer la internalización de las conductas vinculadas con la docencia, tanto de dominio específico para la enseñanza y aprendizaje de cada una de las respectivas disciplinas que configuran el currículum de educación secundaria, como de dominio general referidas al ámbito de las destrezas sociales en el aula, a la capacidad de organización del trabajo en clase o al mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016; SANTOS REGO; LORENZO MOLEDO, 2015).

A pesar de que la incorporación del máster de formación inicial del profesorado en España ha supuesto un cambio importante en la dedicación prestada a la formación docente, se precisan estudios que muestren evidencias de que este proceso formativo produce cambios en el futuro profesorado. La Teoría de la Auto-Determinación (TAD) (DECI; RYAN, 1985) puede resultar un modelo teórico sólido y de gran utilidad para analizar el proceso de internalización de la conducta docente que experimenta el futuro profesorado de educación secundaria durante su formación inicial.

La TAD es una macro teoría orgánica-dialéctica, que sostiene que los individuos son organismos activos inherentemente orientados a dominar el entorno y, en consecuencia, a asimilar experiencias en un ente unificado de procesos y estructuras internas, denominado “yo”, lo que promueve una motivación de naturaleza auto-determinada, el desarrollo de la personalidad y su bienestar (DECI; RYAN, 2014). De acuerdo con sus postulados teóricos, la mayoría de las conductas

en las cuales todo individuo se compromete no resultan ser inherentemente agradables o interesantes, requiriéndose, en este sentido, de un proceso de internalización que posibilite mantener el compromiso conductual a lo largo del tiempo (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). Este proceso de internalización representa una tendencia humana innata, mediante la cual todo individuo adquiere una actitud, creencia o regulación conductual y, de manera progresiva, la transforma en un valor o meta personal (DECI; RYAN, 1985).

La TAD establece tres tipos o calidades diferenciadas de motivación ubicadas a lo largo de un *continuum* de internalización (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). En los extremos de dicho *continuum* se situarían la desmotivación (i.e., ausencia completa de auto-regulación e internalización respecto a una conducta concreta) y la motivación intrínseca (i.e., lleva a realizar la conducta por el placer y la diversión inherente, así como por la curiosidad y la búsqueda de nuevas perspectivas) (DECI; RYAN, 1985). Dentro de la motivación intrínseca, Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) abogan por una distinción conceptual dependiendo de la fuente de estimulación, de tal modo que diferencian entre la motivación intrínseca a la estimulación de experiencias (i.e., la adopción de una conducta basada en la estimulación física o intelectual), al logro (i.e., la adopción de una conducta basada en la voluntad de superación personal y consecución de retos) y al conocimiento (i.e., la adopción de una conducta basada en el disfrute por el aprendizaje).

Entre los dos polos del *continuum* de autodeterminación se ubicaría la motivación extrínseca, que reflejaría que la conducta no se realiza por actividad en sí, sino como un medio para alcanzar otros fines. Dentro de la motivación extrínseca la TAD distingue cuatro formas de motivación extrínseca dependiendo el grado de internalización de la conducta (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2013). La regulación externa es la forma menos auto-determinada de motivación extrínseca y representa una ausencia completa en la internalización conductual. En la regulación externa el comportamiento se adoptaría con la finalidad de cumplir con demandas externas, tales como la obtención de alguna clase de recompensa o la evitación de algún tipo de castigo (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). La regulación introyectada expresaría un grado parcial de la internalización conductual y, en consecuencia, el comportamiento se adoptaría para satisfacer las contingencias internas tales como la necesidad de mejorar la auto-estima o la evitación de sentimientos de culpabilidad (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). La regulación identificada expresaría un grado casi completo de la internalización conductual, es

decir, el individuo comprendería y aprobaría el valor personal atribuido a dicho comportamiento y, como resultado, experimentaría una sensación de libertad cuando lo adoptase (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). La regulación integrada expresaría un proceso de internalización mayor que las anteriores regulaciones, donde la conducta sería adoptada por su inclusión de modo congruente y armonioso con los valores, necesidades y metas que constituyen el yo (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

La TAD manifiesta que las regulaciones más auto-determinadas de la motivación extrínseca (i.e., regulación integrada e identificada), junto con la motivación intrínseca, conducirían en mayor medida a consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas más adaptativas, mientras que las regulaciones menos auto-determinadas de motivación extrínseca (i.e., regulación introyectada y externa) y la desmotivación llevarían en mayor grado a patrones cognitivos, conductuales y afectivos más desadaptativos en cualquier dominio de la actividad humana (DECI; RYAN, 1985, 2014; RYAN; DECI, 2013). En los estudios realizados sobre la formación inicial del profesorado, la investigación empírica de carácter transversal ha revelado que la motivación intrínseca y la regulación identificada se correlacionaron de manera positiva, y en mayor medida, con consecuencias más adaptativas como el aprendizaje y la resolución de problemas (MARUŠIĆ; IVANEC; VIDOVIĆ, 2010), las metas de aproximación-maestría (MALMBERG, 2006), satisfacción y competencia percibida (WANG; LIU, 2008), la creencia de eficacia (KIM, CHO, 2014) y la instrumentación endógena (LEE; TURNER, 2015) del profesorado en formación inicial. Por el contrario, las regulaciones menos auto-determinadas de motivación extrínseca (i.e., regulación introyectada y externa) junto con la desmotivación, se correlacionaron de modo positivo con patrones más desadaptativos tales como las expectativas de choque con la realidad educativa (KIM; CHO, 2014), las metas de evitación-rendimiento y evitación-maestría (MALMBERG, 2006) y la instrumentación exógena (LEE; TURNER, 2015).

La investigación ha mostrado que la motivación educativa en el profesorado en formación inicial también se ve afectada por la experiencia previa del profesorado y su proceso de formación inicial. Por ejemplo, el estudio realizado por Koludrovic y Ercegovac (2015) encontró que el profesorado recién graduado, tanto de educación infantil como de educación primaria, mostraba mayor puntuación en motivación intrínseca y menor en regulación externa, respecto al profesorado que se encontraba en proceso de formación inicial. En un sentido similar, el estudio de

Tekin (2016) informó que el profesorado de educación infantil con más edad presentó una mayor regulación introyectada respecto al profesorado más joven. Finalmente, Pflingsthorst y Czura (2017) en un estudio longitudinal, analizaron la motivación intrínseca del profesorado de inglés en formación inicial, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones al inicio y final del proceso de formación. Sin embargo, el estudio de Pflingsthorst y Czura (2017) no tuvieron en cuenta otras formas de motivación más allá de la motivación intrínseca.

Considerando la importancia atribuida a la profesión docente y las limitaciones que presentan los estudios anteriores, adquiere especial interés analizar y profundizar, desde una óptica longitudinal, la evolución del proceso de internalización de la conducta docente del futuro profesorado de educación secundaria durante su programa de formación inicial. Dentro de las formas de motivación, sería de gran importancia tener en cuenta la regulación integrada, dada las peculiaridades atribuidas a este tipo de motivación. En esta línea, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la evolución de las formas motivacionales del profesorado de educación secundaria durante su programa de formación inicial. De acuerdo con los postulados de la TAD, esta investigación hipotetizó que al final del máster el profesorado mostraría puntuaciones mayores, y estadísticamente significativas, tanto en las regulaciones más auto-determinadas de motivación extrínseca (i.e., regulación integrada e identificada) como de los tres sub-tipos de motivación intrínseca (i.e., estimulación de experiencias, logro y conocimiento) respecto al inicio del máster. Igualmente, se hipotetizó que habría diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en desmotivación y en las regulaciones menos auto-determinadas de motivación extrínseca (i.e., regulación introyectada y externa) al inicio y final del período formativo, siendo más bajas en este último caso.

## 2 MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaron 429 (202 hombres y 227 mujeres) profesores en formación inicial, con un edad comprendida entre 21 y 43 ( $M_{edad} = 25.27$ ,  $DT = 4.20$ ) años, matriculados en el máster

universitario de formación del profesorado en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas de una universidad del sureste español.

## 2.2 Medidas

Motivación Educativa. Se utilizó la *Échelle de Motivation en Éducation* (VALLERAND et al., 1989) adaptada al contexto español con la inclusión de la medida de regulación integrada. El instrumento está encabezado por la sentencia “Yo estoy realizando el máster de profesorado en educación secundaria...” y consta de 32 ítems, agrupados a razón de 4 ítems por factor para medir la motivación intrínseca a la estimulación de experiencias (e.g. “por el placer de leer temas interesantes”), al logro (e.g. “por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles”) y al conocimiento (e.g. “porque este máster me permite continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan”), así como la regulación integrada (e.g. “porque considero que está de acuerdo con mis valores”), identificada (e.g. “porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional”), introyectada (e.g. “para demostrarme que soy capaz de terminar un máster”) y externa (e.g. “para conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio y mejor pagado”), además de la desmotivación (e.g. “no sé por qué me he matriculado en este máster, me trae sin cuidado”). Cada ítem se juzga utilizando una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

## 2.3 Procedimiento

El instrumento de medida fue administrado en dos momentos temporales correspondiendo al inicio y final de la implementación del máster en formación inicial del profesorado. En el proceso de administración del cuestionario, los participantes fueron informados del carácter voluntario y anónimo de su participación. Los cuestionarios fueron completados en el aula, en la cual el personal investigador estuvo a disposición de los encuestados para solucionar cualquier tipo de duda acaecida durante este proceso. Los datos recogidos pertenecientes tanto a la toma 1 como a la toma 2 se emparejaron utilizando un código numérico asignado a cada especialidad y un código numérico personal para cada uno de

los participantes. La presente investigación tuvo la autorización del coordinador de dicho máster y la colaboración del profesorado que impartía docencia en el citado máster.

## 2.4 Análisis estadístico

El tratamiento de los datos se realizó utilizando el *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics for Mac, version 21.0; Armonk, NY, USA). Para analizar la normalidad de los datos, se efectuó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $N > 50$ ), reflejando que las variables examinadas ( $p < .01$ ) no se ajustaban a una distribución normal. Al objeto de solventar las limitaciones estadísticas referidas a la violación del supuesto de normalidad, se utilizó la técnica no paramétrica de *bootstrapping* de 5000 muestreos aleatorios de acuerdo con las recomendaciones propuestas por Field (2009). Con el propósito de informar de los estadísticos descriptivos, se calcularon la media y la desviación típica para cada variable dependiente examinada. Para analizar la consistencia interna, se determinó alfa de Cronbach, aceptable con valores iguales o superiores a .70 (DUNN; BAGULEY; BRUNSDEN, 2014). Para evaluar las posibles diferencias relacionadas con el parámetro temporal, se realizó la prueba *t-Student* para muestras apareadas. De manera adicional, según Field (2009), se estimó el tamaño del efecto en términos de correlación de Pearson ( $r$ ) mediante la fórmula:  $r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$ ; en donde  $t$  equivale a la razón  $t$  obtenida en la prueba paramétrica, mientras que  $df$  equivale a los grados de libertad obtenidos en dicha prueba paramétrica. Se estableció un tamaño del efecto pequeño con valores inferiores a .30, medio con valores comprendidos entre .30 y .50, y grande con valores superiores a .50 (FIELD, 2009). El nivel de significación estadística se fijó en  $p < .05$ .

## 3 RESULTADOS

La Tabla 1, por un lado, refleja valores de alfa de Cronbach superiores a .70, indicando una adecuada consistencia interna para cada una de las formas motivacionales analizadas (DUNN; BAGULEY; BRUNSDEN, 2014). A su vez, se recogen los estadísticos descriptivos,

apreciándose cambios referidos a los valores promedios en las variables examinadas desde la primera a la segunda medida.

**Tabla 1** – Estadísticos descriptivos, consistencia interna para las formas motivacionales en profesorado en formación inicial

Formas motivacionales	Toma 1			Toma 2			M dif	DT dif	ET M	t	r
	$\alpha$	M	DT	$\alpha$	M	DT					
MI a la Estimulación de Experiencias	.83	3.80	1.45	.83	3.56	1.33	-0.24	1.56	0.08	-3.22(429)***	.15
MI al Conocimiento	.85	4.71	1.41	.86	4.18	1.32	-0.47	1.64	0.08	-6.09(429)***	.28
MI al Logro	.86	4.14	1.51	.85	3.66	1.40	-0.52	1.50	0.07	-7.38(429)***	.34
Regulación Integrada	.85	4.17	1.43	.84	4.53	1.42	0.36	1.59	0.08	-4.77(429)***	.23
Regulación Identificada	.70	4.66	1.21	.71	5.20	1.17	0.54	1.33	0.06	-8.23(429)***	.37
Regulación Introyectada	.80	3.32	1.13	.84	3.19	1.11	-0.13	1.25	0.06	-2.21(429)*	.11
Regulación Externa	.82	4.40	1.55	.83	4.30	1.47	-0.10	1.45	0.07	-1.44(429)	.07
Desmotivación	.80	2.67	1.39	.81	1.93	1.16	-0.74	1.46	0.07	-10.53 (429)***	.45

Nota: MI = Motivación intrínseca;  $\alpha$  = alfa de Cronbach; dif = diferencia; ET = error típico estimado por el bootstrapping; r = tamaño del efecto. Los números entre paréntesis reflejan los grados de libertad obtenidos por la prueba paramétrica.

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \*  $p < .05$

Por otro lado, la Tabla 1 también muestra los resultados referidos a las posibles diferencias entre el principio y el final del programa de formación docente del profesorado en formación inicial. La prueba *t-Student* de muestras apareadas encontró diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto medio en la regulación identificada ( $t = -7.38$ ,  $p < .001$ ,  $r = .34$ ), motivación intrínseca al conocimiento ( $t = -7.38$ ,  $p < .001$ ,  $r = .37$ ) y en la desmotivación ( $t = -10.53$ ,  $p < .001$ ,  $r = .45$ ). También, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño en la motivación intrínseca a la estimulación de experiencias ( $t = -3.22$ ,  $p < .001$ ,  $r = .15$ ) y al logro ( $t = -6.09$ ,  $p < .001$ ,  $r = .28$ ), así como en la regulación integrada ( $t = -4.77$ ,  $p < .001$ ,  $r = .23$ ) e introyectada ( $t = -2.21$ ,  $p = 0.28$ ,  $r = .11$ ). No hubo diferencias estadísticamente significativas en la regulación externa ( $t = -1.44$ ,  $p = .150$ ) para el profesorado en formación inicial entre el inicio y el final del programa de formación docente.

#### 4 DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar la evolución de las formas motivacionales del profesorado de educación secundaria en formación inicial durante su periodo de formación inicial. Los resultados obtenidos revelaron puntuaciones más elevadas, estadísticamente significativas, de regulación integrada y regulación identificada al final del periodo formativo respecto al inicio, mientras se hallaron puntuaciones más bajas, y estadísticamente significativas, de los tres sub-tipos de motivación intrínseca y desmotivación al final del máster.

Los resultados mostraron que hubo un aumento estadísticamente significativo tanto en regulación integrada como en regulación identificada y, a su vez, una reducción en regulación introyectada durante el periodo de formación inicial. Estos resultados se muestran en línea con la hipótesis del presente trabajo, así como con las finalidades educativas que persigue el programa de formación inicial del profesorado de educación secundaria (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016; SANTOS REGO; LORENZO MOLEDO, 2015). Además, estos hallazgos se muestran en consonancia con los resultados encontrados, mediante un estudio de corte transversal, donde se sugiere que tanto la regulación integrada como la regulación identificada pueden ser las dos formas motivacionales que ejerzan más influencia en la intención futura del profesorado en formación inicial por ejercer la docencia. En este sentido, los resultados obtenidos en este estudio ponen de relieve la relevancia atribuida al proceso de internalización de la conducta docente que ha podido experimentar el profesorado de educación secundaria durante su formación inicial. En alguna medida la exposición a cada uno de los tres módulos que componen el máster que dota de contenido la formación inicial de este profesorado parece favorecer la comprensión y aprobación del valor personal atribuido a la conducta y función docente y, en algunos casos, incluso iniciar la inclusión de forma coherente y armoniosa de la conducta docente dentro de su sistema de valores y necesidades personales. Por otro lado, el proceso de socialización que propicia el máster parece disminuir la satisfacción de las contingencias tanto de origen externo (regulación externa) como de origen interno (regulación introyectada).

No obstante, los resultados de este estudio informaron también de una reducción estadísticamente significativa de cada uno de los tres sub-tipos de motivación intrínseca, lo cual iría en contra de los resultados obtenidos en el estudio de Pfingsthorn y Czura (2017), así como

de la hipótesis planteada en el presente estudio. Estos resultados sugerirían que el máster ofrecido como formación inicial no suscita la curiosidad ni la búsqueda de nuevos horizontes relacionados con la docencia en el futuro profesorado, quien además no experimenta diversión ni placer durante su programa de formación. Este hecho podría ser consecuencia de un cierto grado de descontento e insatisfacción sufrido por el futuro profesorado al apreciar un gran distanciamiento existente entre la formación teórica ofrecida por este programa de formación y la auténtica realidad educativa de los centros españoles de educación secundaria (ALONSO VELÁZQUEZ et al., 2016). En estas situaciones, cuando un comportamiento concreto carece de motivación intrínseca, es lógico que adquiera especial interés el desarrollo de las regulaciones más auto-determinadas de motivación extrínseca (i.e., regulación integrada y regulación identificada) (RYAN; DECI, 2013; VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

A pesar de la importancia de los resultados obtenidos en este estudio, y sus implicaciones prácticas, deben considerarse una serie de limitaciones. En primer lugar, la muestra de este estudio fue de conveniencia, lo que sugiere interpretar los resultados con cautela al no poder ser generalizados al resto de la comunidad docente. Además, el profesorado en formación inicial que formó parte de la muestra corresponde sólo a una etapa educativa (i.e., educación secundaria), lo que sería interesante analizar si estos resultados son replicables en muestras de profesorado de otras etapas educativas. En segundo lugar, existió una alta homogeneidad en cuanto a la edad del profesorado en formación inicial, lo que ha impedido ver si esta variable podría afectar a los resultados encontrados. Pudiera ser que profesorado con mayor edad presente un grado mayor de madurez que le permita internalizar la conducta docente de diferente forma. En tercer lugar, en este estudio se analizó la motivación concerniente al inicio y final del programa de formación inicial a través de dos tomas de datos. Hubiera sido interesante tener datos relativos a cada uno de los módulos docentes que componen el máster en formación inicial, lo que nos hubiera permitido disponer de una evolución más detallada de cada una de las respectivas formas motivacionales propuestas por la TAD. En consecuencia, futuros estudios deberían tener en consideración estas limitaciones con el propósito de consolidar o debatir los hallazgos obtenidos y, de esta manera, dilucidar y profundizar en los procesos motivacionales del futuro profesorado de educación secundaria durante su programa de formación inicial.

A pesar de las limitaciones planteadas, los resultados de este estudio destacan el papel que la regulación integrada y la regulación identificada pueden tener durante el proceso de formación inicial del profesorado, lo que pone de relieve la importancia de internalizar el valor de la conducta docente durante este proceso. No obstante, sería interesante que este proceso de internalización no estuviera reñido con una motivación intrínseca, de tal modo que el profesorado a la vez que internaliza el valor de la conducta docente pudiera disfrutar de la actividad en sí mismo. Al fin y al cabo, de acuerdo con la TAD (DECI, RYAN, 1985, 2014; RYAN, DECI, 2013), una combinación de todas las formas de motivación auto-determinadas sería la mejor combinación para asegurar consecuencias adaptativas para el futuro profesorado.

## 5 REFERENCIAS

ALONSO VELÁZQUEZ et al. ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educación*, n. 372, p. 111-132, 2016.

BARA, F. E.; MELLEN-VINAGRE, T. ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 185-198, 2016.

DECI, R.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media, 1985.

DECI, R.; RYAN, R. M. The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In: GARNÉ, M. (Ed.). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University, 2014. p. 13-32.

DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, v. 105, n. 3, p. 399-412, 2014.

FIELD, A. *Discoring statistics using SPSS*. 3. ed. London: Sage, 2009.

KIM, H.; CHO, Y. Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 42, n. 1, p. 67-81, 2014.

KOLUDROVIC, M.; ERCEGOVAC, I. R. Academic motivation in the context of self-determination in initial teacher education. *Croatian Journal of Education*, v. 17, n. 1, p. 25-36, 2015.

LEE, J.; TURNER, J. E. A structural equation model of pre-service teachers' perceptions of future goals and current course-related motivation. *Japanese Psychological Research*, v. 57, n. 3, p. 231-241, 2015.

MALMBERG, L. E. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n.1, p. 58-76, 2006.

MARUŠIĆ, I.; IVANEC, T. P.; VIDOVIĆ, V. V. Some predictors of learning motivation in student teachers. *Psihologijske Teme*, v. 19, n. 1, p. 31-44, 2010.

OECD. *New Insights from TALIS 2013*. Teaching and learning in Primary and Upper Secondary Education. Paris: OECD, 2014.

PFINGSTHORN, J.; CZURA, A. Student teachers' intrinsic motivation during a short-term teacher training course abroad. *Language, Culture and Curriculum*, v. 30, n. 2, p. 107-128, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In: SOKOL, B. T.; GROUZET, M. E.; MÜLLER, U. (Ed.). *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge: Cambridge, 2013. p. 191-207.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M. La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, v. 261, p. 263-281, 2015.

SUREDA-NEGRE, J.; OLIVER-TROBAT, M. F.; COMAS-FORGAS, R. Measures to improve pre-service teacher training according to the faculty members of an education department. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 68, n. 2, p. 155-168, 2016.

TEKIN, A. K. Autonomous motivation of Omani early childhood pre-service teachers for teaching. *Early Child Development and Care*, v. 186, n. 7, p. 1096-1109, 2016.

VALLERAND, R. J. et al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 21, n. 3, p. 323-349, 1989.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In: URDAN, T. C.; KARABENICK, S. A. (Ed.). *Decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. London: Emerald, 2010. p. 105-165.

WANG, C. K. J.; LIU, W. C. Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 28, n. 4, p. 395-410, 2008.

Recebido em 2 de maio de 2017.

Aceito em 1º de fevereiro de 2018.