


## Universidad pública y privada. Análisis y evaluación de la motivación del profesorado universitario en España

### *Public and Private Universities: Analysis and Evaluation of University Faculty Motivation in Spain*

 **Víctor Renobell\***, Universidad Internacional de la Rioja (España)

 **Silvia Fuentes de Frutos**, Universidad Internacional de la Rioja (España)

#### Resumen

En España conviven 50 universidades públicas y 41 privadas, lo que refleja un crecimiento notable en el sector privado desde los años 90, cuando el número de universidades privadas era 7. La coexistencia de universidades públicas y privadas genera un panorama educativo complejo, con posibles consecuencias en la motivación de los profesores. El objetivo de esta investigación es valorar y comparar la motivación entre docentes de universidades públicas y de universidades privadas de España utilizando la herramienta "Work Tasks Motivation Scale for Teachers" (WTMST). Se tiene también en cuenta la incidencia del género y de la edad. Los resultados demuestran que los profesores de universidades públicas muestran niveles ligeramente más altos de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y niveles más bajos en amotivación, con más diferencias significativas en la motivación intrínseca y la amotivación. Las mujeres docentes tienen una mejor regulación identificada y los profesores mayores tienen niveles más altos de amotivación. En conclusión, este trabajo demuestra diferencias en la motivación de los profesores en función del contexto laboral, lo que debería generar una reflexión sobre qué estrategias concretas seguir para hacer frente a los desafíos motivacionales en cada tipo de institución.

#### Abstract

In Spain there are 50 public and 41 private universities, which reflects a remarkable growth in the private sector since the 1990s, when the number of private universities was 7. The coexistence of public and private universities generates a complex educational landscape, with possible consequences on teacher motivation. The aim of this research is to assess and compare the motivation of teachers in public and private universities in Spain using the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). Results show that professors at public universities exhibit slightly higher levels of intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation, and lower levels of amotivation. The most significant differences are found in intrinsic motivation and amotivation. Female professors demonstrate better identified regulation, while older professors show higher levels of amotivation. In conclusion, this study shows differences in the motivation of teachers depending on the work context, which should lead to reflections on which specific strategies to follow in order to face the motivational challenges in each type of institution.

#### Palabras clave / Keywords

Motivación del profesorado; Universidad pública; Universidad privada; Diferencias de género  
Teacher motivation; Public university; Private university; Gender differences; Gender differences

---

\* Autor de correspondencia: victor.renobell@unir.net

## 1. Introducción

El sistema universitario español ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, que se caracteriza por un aumento sustancial en el número de estudiantes y una diversificación de la oferta educativa (González, 2020; Ministerio de Universidades, 2023). A pesar de que la mayoría del profesorado se sigue concentrando en las universidades públicas, que emplean al 84.5% del profesorado universitario total, el 15.5% del profesorado trabaja en universidades privadas.

Existen diferencias entre trabajar en el sector docente público o privado, estas se manifiestan, por ejemplo, en áreas como la formación práctica, la atención personal de los profesores y la disponibilidad de recursos para las clases prácticas (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2021; González Hermoso de Mendoza, 2024). El incremento en el número de universidades privadas es una de las transformaciones a las que deben hacer frente los docentes universitarios de hoy en día, sin ser la única. Los mismos docentes se enfrentan a una situación de cambio continuo en la que se les pide asumir roles diferentes a los habituales y demandados en décadas previas, lo que supone un importante esfuerzo de adaptación (Lobato y Madinabeitia, 2011; Madarieta y Sajeve, 2024; Song, 2022). Así, ya no es tan importante el dominio conceptual de los temas o la forma de transmitir la información a los estudiantes, sino convertirlos en expertos-aprendices, hacer que se interesen por el aprendizaje continuo y la investigación, y ofrecerles todos los recursos posibles para conseguir este objetivo.

El profesorado se convierte entonces en guía, facilitador y asesor para la adquisición de competencias en los estudiantes (López, 2009; Pino, 2019; Song, 2022). Algunos autores llegan a sugerir que la tarea didáctica del profesor como transmisor debería ser limitada y que el proceso de enseñanza debería centrarse en asesorar y proporcionar al estudiante los recursos más adecuados para cada situación (Madarieta y Sajeve, 2024; Rico-Gómez y Ponce, 2022; Tébar, 2003). De los buenos docentes se espera que sean eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que mantengan el interés de los estudiantes, que les eviten la frustración y el fracaso, que desarrollen actitudes positivas, que creen un buen clima en el aula, que medien entre el estudiante y los contenidos de la asignatura, y que estén al día en el ámbito científico y pedagógico (Haenilah et al., 2022; Salton et al., 2021; Nalipay et al., 2022; Day et al., 2021). Este fenómeno, así como sus consecuencias pedagógicas, son extensibles a otras etapas educativas inferiores, como la Educación secundaria (Madarieta y Sajeve, 2024).

El profesorado sigue teniendo una importancia capital en la formación del alumnado, por lo que deben inquietar la alta tasa de deserción dentro de la profesión y la escasez de profesores en todas las etapas educativas. Se trata de un problema existente desde hace décadas en muchos países occidentales y que debe suscitar investigaciones en contextos internacionales distintos para esclarecer sus causas (Toropova et al., 2021; Unesco, 2024). Los resultados obtenidos por Sato (2022) en Chile mostraron que entre el 6 y el 12% de los profesores abandonan la profesión en el primer año y que, tras 10 años, alrededor del 30% había dejado su trabajo docente. No existe un estudio con las mismas características en el contexto español, sin embargo, desde el trabajo de Eirín-Nemiña (2021) se ha indicado que una de las razones del abandono de la profesión entre los profesores de Educación física es la falta de reconocimiento por parte de las familias. También en un contexto español, se ha indicado que otra de las principales causas es el agotamiento (Madigan y Kim, 2021), pudiendo este superar a los de otras profesiones con un claro factor de riesgo físico y psíquico, como pueden ser la minería, la policía o la medicina (Solera et al., 2017). Además, la literatura científica señala la falta de motivación de los docentes hacia su trabajo como una realidad, hecho que puede acarrearles consecuencias psicológicas y sociales (De Jesus y Lens, 2005; Bishay, 1996; Solera et al., 2017) e influir negativamente en su alumnado (González-García et al., 2022; Pelletier, et al., 2002; Solera et al., 2017).

Según la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la amotivación (AM) en el profesorado (no esperar resultados de los esfuerzos) suele producirse cuando los profesores están desmotivados al no entender por qué siguen enseñando y consideran que la actividad que realizan no es útil (Abós et al., 2018; Chang et al., 2015; Deci y Ryan, 2000; Ryan, Huta y Deci, 2008). Por otro lado, el hecho de que un profesor esté motivado implica diferentes grados de compromiso que van desde la motivación autodeterminada o intrínseca (MI) (reconocer el valor y la importancia de hacer algo) hasta la motivación controlada o extrínseca (ME). Esta motivación extrínseca se relaciona con los incentivos y las recompensas (por ejemplo, el salario, horas de docencia, incentivos por mejoras en las encuestas de calidad, incentivos por publicaciones y proyectos, etc.). Dentro de la motivación extrínseca, encontramos cuatro niveles dentro de una graduación que iría de mayor grado de motivación extrínseca y menor grado de motivación intrínseca al sentido inverso: la regulación externa (RE) (realización de una tarea docente para evitar un castigo o por obligación), la

regulación introyectada (RY) (realización de una tarea docente para evitar sanciones autoimpuestas), la regulación identificada (RI) (realización de una tarea docente por los beneficios que reporta) y la regulación integrada (realización de una tarea docente por decisión propia de manera alineada con otros aspectos de sí mismo) (Deci y Ryan, 2015). En consecuencia, con todo ello, los profesores autónomos eligen esta carrera porque desean enseñar o demostrar sus habilidades docentes y están más involucrados, publican más, innovan más, disfrutan más y están más satisfechos con su vida laboral en general (Levesque, et al., 2004; Alexandra, 2011; Emo, 2015; Osman y Warner, 2020), además de realizar más formación continua durante su carrera profesional (Appova y Arbaugh, 2018). Sin embargo, los profesores controlados pueden elegir esta profesión porque sienten la presión de los demás o de ellos mismos para demostrar que son competentes (González-García et al., 2022).

En los últimos años ha habido un creciente interés por el estudio de la motivación en docentes (Putri, et al., 2019; Börü, 2018; Skaalvik y Skaalvik, 2018; Bardach y Klassen, 2021; y Alvariñas-Villaverde, et al., 2025). Como ejemplo de resultados, se han constatado mejores niveles de satisfacción laboral y motivación en varios aspectos relacionados con el entorno de trabajo y las posibilidades de mejora. Respecto al efecto del sexo, se relataron puntuaciones significativamente más altas en regulación identificada entre mujeres que en sus homólogos hombres en el estudio de González-García et al. (2022). En base a la edad, los resultados de los que se ha informado hasta ahora son contradictorios. Así, se ha indicado que no existe una relación lineal entre esta variable y la satisfacción y motivación laboral entre los académicos (Stamov Roßnagel y Biemann, 2012), pero también que el envejecimiento parece tener un impacto en la motivación, la satisfacción laboral y los afectos negativos en docentes (González-García et al. (2022). Resulta necesario, por lo tanto, avanzar para acercarnos a la comprensión de la totalidad de factores influyentes sobre la motivación del profesorado universitario, pues los datos existentes no resultan concluyentes (Fitria y Suminah, 2020; Borashkyzy, et al., 2020).

En este estudio valoramos los niveles y tipos de motivación de docentes universitarios que ejercen sus tareas en universidades españolas de titularidad pública o privada. Para ello, se utiliza la escala "Work Tasks Motivation Scale for Teachers" (WTMST). Los principales objetivos de esta investigación son medir la motivación de docentes universitarios en relación a su desempeño laboral y comparar las mediciones entre docentes de universidades públicas y de universidades privadas de España. Se valora, del mismo modo, la incidencia del factor género y de la edad. Las hipótesis de este estudio son:

#### H1.

Los docentes universitarios (hombres y mujeres) de universidades privadas tiene niveles más altos de motivación en su desempeño laboral (motivación intrínseca (MI), regulación identificada (RI), regulación introyectada (RY), y regulación externa (RE)) que los de universidades públicas en España y niveles más bajos de amotivación (AM). Dicha hipótesis surge de los estudios de González-García et al. (2022) principalmente pero también de los estudios de García et al. (2024), Fitria y Suminah (2020), Borashkyzy, et al. (2020), Stamov Roßnagel y Biemann (2012), Abós et al. (2018), Chang et al. (2015), Deci y Ryan (2000), y Ryan, Huta y Deci (2008).

#### H2.

Las docentes universitarias mujeres tiene niveles más bajos de motivación intrínseca (MI), regulación identificada (RI), regulación introyectada (RY), y regulación externa (RE) que los docentes hombres y niveles más altos de amotivación (AM) que los docentes hombres. Dicha hipótesis surge de los estudios de González-García et al. (2022) principalmente, pero también de Putri, et al. (2019), Börü (2018), Skaalvik y Skaalvik (2018), Bardach y Klassen (2021), y Alvariñas-Villaverde, et al. (2025).

#### H3.

Cuanto mayor y de más edad es el profesor de universidad más altos niveles de motivación que tiene laboral (motivación intrínseca (MI), regulación identificada (RI), regulación introyectada (RY), y regulación externa (RE) y niveles más bajos de amotivación (AM). Dicha hipótesis surge de los estudios de Stamov Roßnagel y Biemann (2012), Fitria y Suminah (2020), Borashkyzy, et al. (2020), y González-García et al. (2022).

## 2. Metodología

Se ha elegido la escala "Work Tasks Motivation Scale for Teachers" (WTMST) por medir la motivación del profesorado discriminando entre las diferentes tareas a las que los profesores se enfrentan cada día. Esta escala fue desarrollada por Claude Fernet, Caroline Senécal, Frédéric Guay, Herbert Marsh y Martin Dowson el año 2008 con el objetivo de evaluar la motivación de los docentes hacia tareas específicas de su trabajo.



Esta escala fue desarrollada y validada originalmente en Canadá, fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación, y desde entonces ha sido adaptada y utilizada en diversos contextos educativos internacionales. Su creación responde a la necesidad de medir no solo el nivel de motivación, sino también la calidad de la misma, en función de la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), que distingue diferentes tipos de motivaciones según el grado de autodeterminación implicado.

El desarrollo de la WTMST surge de la constatación de que la motivación de los profesores es multifacética y depende del tipo de tarea que realizan, como la preparación de clases, la enseñanza, la evaluación de los estudiantes, la gestión del aula, las tareas administrativas y las tareas complementarias. Sus creadores llevaron a cabo estudios preliminares y principales con muestras de docentes de primaria y secundaria para validar la escala, asegurando su fiabilidad y validez a través de análisis psicométricos rigurosos. Posteriormente esta tabla se ha demostrado válida para profesorado universitario y es ya un elemento de medición de la motivación del profesorado contrastada y utilizada en muchos estudios.

Los creadores de la WTMST identificaron varios posibles sesgos en su aplicación. En primer lugar, señalaron que la motivación docente puede variar mucho según la tarea específica evaluada, lo que puede limitar la generalización de los resultados a la motivación global del profesorado. Además, al tratarse de una escala de autoinforme, existe el riesgo de sesgo por deseabilidad social, ya que los docentes podrían responder de manera socialmente aceptable en lugar de reflejar su motivación real. También advirtieron que la selección de tareas incluidas en la escala podría no abarcar todas las funciones relevantes en otros contextos educativos, lo que puede afectar la representatividad de la motivación medida.

Ejemplos del uso de esta escala los podemos encontrar en García et al. (2024) que ofrece una adaptación y validación al español de la WTMST en el contexto docente de España. También Ruiz Quiles et al. (2015) que da uso y validación de una adaptación de la WTMST en profesorado español de secundaria. También Abós (2016) que incluye revisión de la adaptación española de la WTMST y su uso en el contexto nacional de España. Otros ejemplos de su uso son Ruiz (2015), Alexandra (2011), Viseu et al. (2016), Borashkyzy et al. (2020), Toptas y Celik (2022), o González-García et al. (2022).

Esta escala de 90 ítems está diseñada para medir cinco constructos motivacionales (MI: motivación intrínseca; RI: regulación identificada; RY: regulación introyectada; RE: regulación externa; y AM: amotivación) en relación con seis tareas profesionales del profesor (enseñanza, preparación de clases, evaluación, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias). Para cada tarea, se incluyen tres ítems por cada tipo de motivación, lo que da un total de 15 ítems por tarea y, sumando las seis tareas, se obtiene el total de 90 ítems (Fernet, et al., 2008).

En España hay 141.887 docentes universitarios (Ministerio de Universidades, 2024) donde un 44% son mujeres. Para esta población podemos hacer una muestra significativamente representativa con un total de 381 docentes con un margen de error del 5% y 95% de confianza. Este cálculo asume una proporción esperada del 50% ( $p = 0,5$ ), que es el valor más conservador y comúnmente utilizado cuando no se conoce la proporción real en la población. El cuestionario se ha realizado durante el primer semestre del año 2023 a docentes universitarios en activo provenientes de 44 universidades públicas y de 29 universidades privadas.

La muestra utilizada para el estudio fue un muestreo no probabilístico (Hernández, et al., 2014) y estuvo compuesta por 380 docentes que imparten docencia en universidades de España públicas y privadas. Del total de la muestra se desestimaron 52 por errores en las respuestas rebajando la muestra analizada a 328 docentes universitarios de España. De ellos, 161 son mujeres y 167 son hombres con una media de edad de 41 años ( $DE = 9,58$ ). Esta muestra se dividió aleatoriamente en dos submuestras. En una primera etapa del estudio participaron 150 docentes de universidades mayoritariamente públicas (Género: 85 varones y 65 mujeres; Edad:  $M = 35,39$ ,  $DE = 4,74$ ) y en una segunda etapa del estudio participaron 178 docentes de universidades mayoritariamente privadas (Género: 82 varones y 96 mujeres; Edad:  $M = 51,42$ ,  $DE = 5,88$ ). Se trató pues de una muestra no probabilística de docentes voluntarios, con garantías de aleatoriedad e independencia.

Para la adaptación al español de la WTMST se siguió el procedimiento clásico de traducción inversa indicado por Muñiz et al. (2013). Al igual que en la escala original, optamos por siete grados de intensidad, asignando el valor 7 a “corresponde completamente”, 6 a “corresponde mucho”, 5 a “corresponde bastante”, 4 a “corresponde moderadamente”, 3 a “corresponde un poco”, 2 a “corresponde muy poco” y 1 a “no corresponde”.

El presente estudio se realizó durante los meses de enero a junio de 2023, siguiendo la Declaración de Helsinki de 1975. Se informó a los profesores y se enfatizó en la participación voluntaria en el estudio y se siguieron las indicaciones contenidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos se analizaron mediante el software SPSS versión 24. Para comprobar la normalidad de los datos del cuestionario (ítems de escala tipo Likert), se calculó la media, desviación típica, índice de homogeneidad corregido (correlación ítem-total), asimetría, curtosis y coeficiente de Mardya para cada ítem. Previo a la selección del método de extracción, se emplearon dos indicadores de adecuación muestral: el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett. En la primera fase del estudio, con una muestra de 150 docentes, se realizó un análisis factorial exploratorio (máxima verosimilitud con rotación Oblimin) para determinar el número de factores latentes.

Luego, se calculó la correlación entre factores (correlación de Pearson), con el coeficiente de confiabilidad calculado a través del alfa de Cronbach y omega de McDonald. En la segunda fase, con una nueva muestra de 178 docentes, se probó la validez de tres modelos (análisis factorial confirmatorio mediante el método de mínimos cuadrados generalizados): de un factor, de cuatro factores (logrado) y de cinco factores (teórico).

En la evaluación de los modelos se utilizaron como criterios medidas de bondad absoluta de ajuste ( $X^2$  oscila entre 2,0 y 5,0,  $GFI \geq 0,90$ ,  $RMSEA < 0,08$ ,  $SRMR \leq 0,08$ ) y ajuste comparativo ( $CFI \geq 0,90$ ). Además, con el fin de seguir las indicaciones de Byrne (2010), se adjuntó el criterio de información de Aiken (AIC). Para evaluar la invariancia de género se tomaron en cuenta los cambios en el  $X^2$ . Sin embargo, como este depende del tamaño de la muestra, también se consideró que variaciones del  $CFI$  ( $\Delta CFI$ )  $\leq 0,01$ ,  $RMSEA$  ( $\Delta RMSEA$ ) eran adecuadas para aceptar la invariancia.

Finalmente, en la tercera fase, tras verificar que los datos cumplieran con los supuestos de los análisis estadísticos paramétricos, se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA). Se eligió este tipo de análisis porque examina el efecto simultáneo de múltiples variables. Además, se utilizó el estadístico lambda de Wilks, ya que es el estadístico más utilizado en análisis multivariante cuando el factor independiente en estudio tiene más de dos tratamientos. Este estadístico compara las desviaciones dentro de cada grupo con las desviaciones totales, sin distinguir grupos (valor de significación:  $<0,05$ ).

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. Análisis preliminar de ítems y coeficiente de Mardia

En la *Tabla 1* se presentan los estadísticos descriptivos, asimetría, curtosis, correlación ítem-total y alfa cuando se ha eliminado el ítem obtenido tras la aplicación del cuestionario ( $n = 328$ ). Así, por un lado, todos los ítems presentaron valores de asimetría y curtosis dentro del rango entre  $-2$  y  $+2$  (fuera de este rango, se considera que existen indicios de no normalidad, George & Mallery 2019), ajustados adecuadamente a una distribución normal univariante.

Además, el coeficiente de Mardia presentó un valor de 46,09 inferior al mostrado por la ecuación propuesta [ $p(p+2)$ ], lo que indicó normalidad multivariante. Por otro lado, los resultados en la correlación total corregida de ítems fueron positivos en todos los ítems ( $r$  oscila entre 0,250 y 0,668), contribuyendo todos a medir el constructo teórico en la misma dirección. De igual forma, los valores del estadístico alfa de Cronbach si se eliminaba un ítem (inferior a  $\alpha_T = 0,825$ ) mostraron que la eliminación de ítems no aumentaría la fiabilidad de la escala.

**Tabla 1**

*Estadísticas descriptivas y prueba de Mardia. Muestra total ( $n = 328$ )*

ITEMS	MEDIA	SD	SKEWNESS (ES =0.127)	KURTOSIS (ES=0.253)	Ri-t	$X_i$ ( $\alpha_T=0.825$ )
WTMST1	24.69	7.27	-0.02	-0.45	0.385	0.818
WTMST2	11.56	5.72	1.35	2.16	0.238	0.825
WTMST3	26.66	6.92	-0.15	-0.21	0.369	0.817
WTMST4	30.89	8.33	-0.69	-0.16	0.434	0.815
WTMST5	35.20	5.01	-0.84	0.85	0.296	0.822
WTMST6	20.82	8.83	0.20	-0.91	0.594	0.803
WTMST7	10.04	5.30	1.57	1.97	0.293	0.822
WTMST8	31.60	6.38	-0.69	0.54	0.463	0.814
WTMST9	29.33	6.89	-0.46	-0.19	0.391	0.817
WTMST10	11.30	5.51	1.31	1.72	0.250	0.829
WTMST11	17.89	9.92	0.51	-0.81	0.664	0.796
WTMST12	17.40	9.72	0.56	-0.73	0.668	0.798

WTMST13	33.71	6.11	-1.08	1.76	0.276	0.823
WTMST14	20.39	9.80	0.15	-1.02	0.541	0.807
WTMST15	15.67	9.58	0.79	-0.38	0.635	0.799
MARDIA Coefficient	46.09 [ $p \times (p + 2)$ , $15 \times (15 + 2) = 255$ ]					

Fuente: Elaboración propia (2024)

### 3.2. Análisis factorial exploratorio

Tras realizar los procesos de traducción e indicar la normalidad de la matriz de datos, el primer paso fue estudiar la validez de constructo de la escala. Inicialmente, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para determinar la adecuación del análisis factorial. Así, en este estudio, la prueba de esfericidad de Bartlett (prueba de Bartlett = 4844,745;  $p < 0,001$ ) y la prueba KMO (0,831) indicaron que la muestra tomada para el estudio era adecuada y que, por tanto, se podía realizar el análisis factorial.

Asimismo, tras comprobar la normalidad multivariante de los datos, se consideró adecuado para el análisis el método de extracción de máxima verosimilitud con rotación Oblimin. En primer lugar, se realizó la extracción con autovalores mayores que 1, mostrando la existencia de un número fijo de cinco factores, tal y como se indica en la revisión teórica (MI: motivación intrínseca; RI: regulación identificada; RY: regulación introyectada; RE: regulación externa; AM: amotivación). A continuación, la matriz de componentes extraídos mostró los factores resultantes para los dos modelos (universidades públicas y universidades privadas) y los ítems del cuestionario incluidos en cada uno (Tabla 2).

Como se ha explicado la escala WTMST evalúa cinco tipos de motivación (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) en relación con seis tareas profesionales del docente (preparación de clases, enseñanza, evaluación de alumnos, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias). Para cada tarea, se incluyen tres ítems por cada tipo de motivación, lo que da un total de 15 ítems que se identifican en la tabla 2 como WTMST1, WTMST2, WTMST3, etc.

Considerando la comunalidad de las hipótesis analizadas, se observaron mejores valores en el modelo de universidades privadas (rango de 0,613 (ítem 6) a 0,984 (ítem 1) que en el modelo de universidades públicas (rango de 0,558 (ítem 9) a 0,977 (ítem 1). Luego de los análisis factoriales y seleccionando solo los ítems de la matriz cuya saturación fue mayor a 0,40, la Tabla 2 muestra la distribución por ítem de los análisis del profesorado de universidades públicas que explicaron el 80,57% de la varianza y los análisis del profesorado de universidades privadas que explicaron el 86,20% de la varianza.

**Tabla 2**

Estructura factorial rotada, valores propios y porcentaje de varianza explicada por cada factor de los dos modelos ( $n = 328$ )

ITEMS	Modelo profesorado universidad pública					Modelo profesorado universidad privada				
	RY	MI	RI	AM	RE	RY	MI	RI	AM	RE
WTMST1	0.977					0.984				
WTMST2	0.946					0.923				
WTMST3	0.937					0.921				
WTMST4		0.940					0.965			
WTMST5		0.897					0.890			
WTMST6		0.821					0.613			
WTMST7			0.784					0.848		
WTMST8			0.579					0.814		
WTMST9			0.558					0.622		
WTMST10				0.908					0.914	
WTMST11				0.877					0.894	
WTMST12				0.876					0.855	
WTMST13					0.791					0.865
WTMST14					0.705					0.808
WTMST15					0.694					0.669

Fuente: Elaboración propia (2024)



A continuación (Tabla 3 y 4), para comprobar la validez convergente, se analizaron las correlaciones (Pearson) entre las diferentes dimensiones en los dos modelos. Así, en el modelo de profesores de universidades públicas, se observaron correlaciones significativas pero bajas ( $r$  osciló entre 0,160 y 0,440), con una correlación negativa entre AM y RI ( $r = -0,282$ ) y ninguna correlación entre RI y RY ( $r = 0,085$ ). Del mismo modo, el modelo de profesores de universidad privada también mostró correlaciones bajas ( $r$  osciló entre 0,160 y 0,440), con correlaciones negativas entre MI y AM ( $r = -0,192$ ) e RI y AM ( $r = -0,337$ ), y ninguna correlación entre RI y RY ( $r = 0,033$ ).

**Tabla 3**

Correlaciones de Pearson entre los componentes de la escala WTMST (para profesores de universidades públicas)

	RY	MI	RI	AM
RY				
MI	0.215**			
RI	0.085	0.256**		
AM	0.369**	0.288**	-0.282**	
RE	0.440**	0.193**	0.185**	0.160**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. \* La correlación es significativa al nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia (2024)

**Tabla 4**

Correlaciones de Pearson entre los componentes de la escala WTMST (para profesores de universidades privadas)

	RY	MI	RI	AM
RY				
MI	0.112*			
RI	0.033	0.643**		
AM	0.369**	-0.192**	-0.337**	
RE	0.440**	0.104*	0.248**	0.160**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. \* La correlación es significativa al nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia (2024)

El análisis de los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach y omega de McDonald revela una compleja interacción entre los tipos de motivación y el contexto institucional en la educación superior. La consistencia interna general idéntica ( $\alpha = 0,825$ ,  $\omega = 0,802$ ) en ambos tipos de universidades sugiere una robustez comparable en la medición global de la motivación docente, independientemente del carácter público o privado de la institución. Este hallazgo indica que, a nivel macro, los instrumentos utilizados mantienen una fiabilidad similar en la evaluación de la motivación del profesorado.

La regulación introyectada exhibe una fiabilidad excepcionalmente alta y uniforme ( $\alpha = 0,968$ ,  $\omega = 0,969$ ) en ambos contextos institucionales, lo que implica una medición altamente precisa y consistente de este constructo motivacional específico. Esta uniformidad podría indicar que los procesos de internalización de presiones externas y la adopción de comportamientos regulados externamente son experimentados de manera similar por los docentes, independientemente del tipo de universidad.

Sin embargo, las sutiles diferencias observadas en otros tipos de motivación merecen una consideración más profunda. La motivación intrínseca muestra una ligera mayor consistencia en universidades privadas ( $\alpha = 0,916$ ,  $\omega = 0,921$ ) en comparación con las públicas ( $\alpha = 0,910$ ,  $\omega = 0,904$ ). Esta diferencia, aunque pequeña, podría reflejar variaciones en los factores que fomentan la motivación interna en estos entornos, posiblemente relacionadas con diferencias en la autonomía, los recursos disponibles o las estructuras de recompensa.

Por otro lado, la regulación identificada (públicas:  $\alpha = 0,903$ ,  $\omega = 0,906$ ; privadas:  $\alpha = 0,865$ ,  $\omega = 0,868$ ) y, de manera más pronunciada, la amotivación (públicas:  $\alpha = 0,919$ ,  $\omega = 0,920$ ; privadas:  $\alpha = 0,847$ ,  $\omega = 0,848$ ) presentan una mayor consistencia en las universidades públicas. Esta disparidad es particularmente notable en el caso de la amotivación, lo que podría indicar una mayor homogeneidad en la experiencia de desmotivación o falta de propósito entre los docentes de instituciones públicas. Esto plantea interrogantes

sobre los factores contextuales que podrían contribuir a esta mayor consistencia en la falta de motivación en el sector público.

La regulación externa, por su parte, muestra una ligera mayor consistencia en las universidades privadas ( $\alpha = 0,847$ ,  $\omega = 0,848$ ) en comparación con las públicas ( $\alpha = 0,836$ ,  $\omega = 0,843$ ). Esta diferencia sutil podría reflejar variaciones en la estructura de incentivos externos o en la percepción de las presiones externas entre los dos tipos de instituciones.

Estas variaciones en la consistencia interna de los diferentes tipos de motivación entre universidades públicas y privadas sugieren que los instrumentos de medición podrían estar capturando matices distintos en cada contexto. Esto podría ser indicativo de diferencias subyacentes en la estructura motivacional de los docentes, posiblemente influenciadas por factores como la cultura organizacional, las políticas institucionales, los sistemas de evaluación y promoción, o incluso las percepciones sociales asociadas a cada tipo de institución. Estas diferencias sutiles pero significativas subrayan la importancia de considerar el contexto institucional al interpretar los resultados de las evaluaciones de motivación docente y al diseñar estrategias para mejorar la motivación y el desempeño del profesorado en la educación superior.

### 3.3. Análisis factorial comparativo

De acuerdo con los resultados del análisis factorial exploratorio, se propusieron dos modelos de medición del “desempeño de las tareas de los docentes en su labor docente”. Al especificar los dos modelos, se observaron saturaciones estandarizadas muy altas para todos los ítems (valores superiores a 0,50 indicados por Byrne, 2010), con mejores pesos de regresión de los ítems en el modelo de profesorado de universidades públicas (que van desde 0,72 (ítem 4) a 0,98 (ítem 12)) que en el modelo de profesorado de universidades privadas (que van desde 0,58 (ítem 13) a 0,98 (ítem 12)). Los ítems que mejor definieron las tareas en el desempeño del trabajo docente fueron el ítem 12 (AM: “Porque si no lo hago, me sentiré mal”) y el ítem 3 (MI: “Porque me gusta hacerlo”). Asimismo, la correlación entre los factores fue baja-moderada y positiva, oscilando entre  $r = 0,10$  (RI-RY) y  $r = 0,67$  (MI-RI). Obsérvese aquí la correlación negativa baja y significativa de los dos modelos entre las variables motivación intrínseca (regulación) y amotivación ( $r = -0,12$ ).

**Tabla 5**

*Resultados sobre la motivación en el profesorado universitario*

	MI	RI	RY	RE	AM
Universidades	81,14 (8.82)	96,89 (7,93)	51,08 (8,47)	72,86 (3,79)	32,95 (4,35)
Uni. Públicas	83,11 (8.79)	97,73 (7,43)	50,12 (8,27)	71,88 (3,92)	31,52 (4,57)
Uni. Privadas	81,26 (8.99)	95,23 (7,73)	49,25 (8,31)	70,91 (3,34)	33,15 (4,29)

*Fuente: Elaboración propia (2024)*

El análisis de los resultados sobre la motivación de los profesores universitarios en España revela patrones interesantes tanto a nivel general como en la comparación entre universidades públicas y privadas. En términos generales, los profesores universitarios muestran altos niveles de motivación intrínseca (81.14) y regulación identificada (96.89), lo que sugiere un fuerte compromiso personal con su labor docente y una identificación significativa con los valores y objetivos de su profesión. La regulación introyectada (51.08) y la regulación externa (72.86) presentan niveles moderados, indicando que los factores externos y las presiones internas también juegan un papel en su motivación, aunque en menor medida que los factores intrínsecos. La amotivación (32.95) muestra el nivel más bajo, lo cual es positivo, ya que indica que la mayoría de los profesores encuentran sentido y propósito en su trabajo.

Al comparar las universidades públicas y privadas, se observan algunas diferencias sutiles pero significativas. Los profesores de universidades públicas muestran niveles ligeramente más altos de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y niveles más bajos en amotivación. Con más diferencias significativas en la motivación intrínseca y la amotivación. Los profesores de universidades públicas muestran niveles ligeramente más altos de motivación intrínseca (83.11 vs 81.26) y regulación identificada (97.73 vs 95.23) en comparación con sus homólogos en instituciones privadas. Esto podría sugerir que los docentes en el sector público tienen un mayor sentido de vocación y compromiso con los ideales de la educación pública. Por otro lado, los profesores de universidades privadas muestran niveles ligeramente más altos de amotivación (33.15 vs 31.52), lo que podría indicar una mayor presencia de factores



desmotivadores en ese entorno, posiblemente relacionados con presiones comerciales o expectativas de rendimiento diferentes.

La regulación introyectada es similar en ambos tipos de instituciones, lo que sugiere que los mecanismos de autocontrol y las presiones internas son comparables en ambos sectores. La regulación externa es ligeramente más alta en las universidades públicas (71.88 vs 70.91), lo que podría reflejar una mayor influencia de factores como la estabilidad laboral o las estructuras burocráticas en el sector público.

### 3.4. Relación del género y la edad con los factores del cuestionario de motivación

En términos descriptivos, el género femenino obtuvo puntuaciones medias más altas en dos factores del cuestionario WTMST (AM, RI), mientras que el género masculino obtuvo puntuaciones medias más altas en tres factores (RY, RE y MI). Asimismo, el análisis MANOVA multivariante demostró una influencia significativa del género ( $\lambda$  Wilks = 0,94,  $F(363) = 4,39$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 p = 0,06$ ), aunque solo fue estadísticamente significativa para la regulación identificada [ $F(1367) = 7,56$ ,  $p = 0,006$ ,  $\eta^2 p = 0,020$ ], identificándose una mejor regulación identificada en el género femenino.

El efecto de la edad también fue significativo ( $\lambda$  Wilks = 0,88,  $F(362) = 4,65$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 p = 0,06$ ). Así, se mostraron diferencias significativas para la regulación introyectada [ $F(2366) = 4,27$ ,  $p = 0,015$ ,  $\eta^2 p = 0,023$ ], la amotivación [ $F(2366) = 7,49$ ,  $p = 0,001$ ,  $\eta^2 p = 0,039$ ], la motivación intrínseca [ $F(2366) = 7,77$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 p = 0,041$ ] y la regulación identificada [ $F(2366) = 5,56$ ,  $p = 0,004$ ,  $\eta^2 p = 0,029$ ], pero no para la regulación externa [ $F(2366) = 0,007$ ,  $p = 0,993$ ,  $\eta^2 p = 0,000$ ]. Los análisis a posteriori (DHS de Tukey) indicaron una mayor regulación introyectada en los docentes mayores de 52 años frente a los menores de 38 años, y una mayor amotivación en los docentes mayores de 52 años frente a los menores de 38 años y entre 38 y 52 años.

**Tabla 6**

GENERO	RY	AM	RE	MI	RI
Hombre	51.57 (6.11)	32.24 (2.78)	72.12 (4.18)	81.52 (9.98)	96.02 (7.28)
Mujer	50.72 (9.24)	33.17 (3.29)	72.11 (3.21)	80.34 (9.36)	99.82 (4.68)

Fuente: Elaboración propia (2024)

En cuanto a la motivación intrínseca, se observa una ligera diferencia a favor de los hombres (81.52) en comparación con las mujeres (80.34). Aunque la diferencia es pequeña, podría sugerir que los profesores masculinos tienden a encontrar mayor satisfacción inherente en su trabajo académico. Sin embargo, la proximidad de estos valores indica que tanto hombres como mujeres mantienen niveles relativamente altos de motivación intrínseca en su labor docente.

La regulación identificada muestra una diferencia más marcada, con las mujeres presentando un nivel significativamente más alto (99.82) que los hombres (96.02). Este resultado es particularmente interesante, ya que sugiere que las profesoras tienden a identificarse más fuertemente con los valores y objetivos de su profesión. Esto podría indicar un mayor compromiso personal con la misión educativa y los ideales académicos entre las mujeres docentes.

En cuanto a la regulación introyectada, los hombres muestran un nivel ligeramente más alto (51.57) en comparación con las mujeres (50.72). Aunque la diferencia es pequeña, podría sugerir que los profesores masculinos experimentan una presión interna ligeramente mayor o un sentido de obligación más fuerte en relación con su desempeño laboral.

La regulación externa muestra valores prácticamente idénticos para ambos géneros (72.12 para hombres y 72.11 para mujeres). Esto indica que los factores externos de motivación, como las recompensas o las presiones institucionales, afectan de manera similar a profesores y profesoras.

Finalmente, en cuanto a la amotivación, las mujeres muestran un nivel ligeramente más alto (33.17) en comparación con los hombres (32.24). Aunque la diferencia es pequeña, podría sugerir que las profesoras experimentan un poco más de desencanto o falta de motivación en su trabajo académico.

**Tabla 7***Medias, desviaciones estándar de edad según el WTMST*

EDAD	RY	AM	RE	MI	RI
<38	44.95 (7.59)	29.12 (3.79)	72.02 (3.76)	87.18 (7.63)	99.43 (6.87)
38-52	51.32 (8.35)	32.65 (5.26)	72.26 (3.62)	78.42 (8.64)	93.05 (8.04)
>52	56.87 (8.14)	37.60 (8.43)	71.92 (3.07)	78.06 (9.67)	96.13 (8.67)

*Fuente: Elaboración propia (2024)*

El análisis de la motivación en profesores universitarios, diferenciado por grupos de edad, revela patrones interesantes que pueden tener implicaciones significativas para la gestión y el desarrollo del personal docente en la educación superior. Los datos muestran variaciones notables en los diferentes tipos de motivación entre los grupos de edad de menos de 38 años, de 38 a 52 años, y mayores de 52 años.

En cuanto a la motivación intrínseca, se observa una tendencia decreciente con la edad. Los profesores menores de 38 años muestran los niveles más altos (87.18), seguidos por una disminución significativa en los grupos de 38-52 años (78.42) y mayores de 52 años (78.06). Esto sugiere que los docentes más jóvenes tienden a estar más motivados internamente por su trabajo, posiblemente debido a su entusiasmo inicial y deseo de establecerse en la carrera académica.

La regulación identificada sigue un patrón similar, con el grupo más joven mostrando los niveles más altos (99.43), seguido por una disminución en el grupo de edad media (93.05) y un ligero aumento en el grupo de mayor edad (96.13). Esto indica que los profesores más jóvenes tienden a identificarse más fuertemente con los valores y objetivos de su profesión, aunque esta identificación parece recuperarse ligeramente en los docentes de mayor edad.

En contraste, la regulación introyectada muestra una tendencia creciente con la edad. Los profesores más jóvenes tienen los niveles más bajos (44.95), aumentando en el grupo de edad media (51.32) y alcanzando el nivel más alto en los mayores de 52 años (56.87). Esto sugiere que los profesores de mayor edad pueden sentir más presión interna o culpa relacionada con su desempeño laboral.

La regulación externa muestra poca variación entre los grupos de edad, con valores que oscilan entre 71.92 y 72.26. Esto indica que los factores externos de motivación, como las recompensas o las presiones, tienen un impacto relativamente constante a lo largo de la carrera docente.

Finalmente, la amotivación muestra una tendencia creciente con la edad, siendo más baja en el grupo más joven (29.12), aumentando en el grupo de edad media (32.65) y alcanzando su nivel más alto en los mayores de 52 años (37.60). Este patrón podría indicar un aumento en la falta de motivación o desencanto con la profesión a medida que los docentes avanzan en su carrera.

#### 4. Discusión

La motivación docente es uno de los constructos más importantes en Sociología y Psicología de la educación, siendo ampliamente estudiado por académicos y profesionales (Gomes y Borba, 2011). Como explicaron Lusková y Hudáková (2015), las administraciones de todas las organizaciones tienen que hacer frente a la tarea de reclutar y retener personal competente, especialmente logrando una motivación adecuada en sus trabajadores. La motivación, como una de las condiciones previas básicas del desempeño efectivo y exitoso de los empleados en el trabajo, también es una parte esencial de la gestión de recursos humanos en las universidades.

El objetivo de este estudio fue valorar el nivel motivacional en una muestra de profesores universitarios en centros públicos y en centros privados de España mediante la aplicación de la escala WTMST. No existen estudios similares dirigidos a profesorado universitario en España. La muestra es novedosa y el uso de una escala de motivación contrastada hace de este estudio un estudio original y novedoso. Los análisis estadísticos realizados arrojaron coeficientes de confiabilidad y validez acordes a los requeridos por la literatura científica (Cho, et al., 2020; Jordan Muiño, 2021; Kline, 2023; Lewis, 2017; McNeish y Hancock, 2017; Wu, et al., 2017).

El valor medio de los ítems de la escala presentó valores más altos para la motivación intrínseca ("Porque encuentro esta tarea importante para el éxito académico de mis estudiantes"; "Porque esta tarea me permite alcanzar metas que considero importantes"; "Es importante para mí"), y los más bajos estuvieron relacionados con la amotivación ("Anteriormente encontraba sentido a esta tarea pero ya no"; "No sé, a veces no le veo el propósito"; "No sé, no siempre encuentro la relevancia de esta tarea") para los dos modelos analizados.

Luego, como paso previo al análisis factorial, se verificó que los datos obtenidos para asimetría y curtosis se mantuvieran dentro del intervalo considerado aceptable y conduciendo a la normalidad de la distribución en las puntuaciones (Miles y Gilbert, 2005; Cuadras, 2016).

El análisis de la motivación en profesores universitarios, diferenciado por género, revela patrones interesantes que pueden tener implicaciones significativas para la comprensión de las dinámicas motivacionales en el ámbito académico. Los datos proporcionados muestran variaciones sutiles pero notables entre hombres y mujeres en los diferentes tipos de motivación evaluados. Así, se encontró mayor amotivación y regulación identificada en mujeres y mayor regulación introyectada, regulación externa y motivación intrínseca en hombres. Sin embargo, solo se mostró significancia para la regulación identificada, siendo mayor en el género femenino. Unos datos que arrojan luz sobre las diferencias de género respecto a la motivación del profesorado universitario, debido a que otros estudios no acaban de ser precisos y concluyentes en este tema. Según la edad, se encontraron diferencias significativas en regulación introyectada, amotivación, motivación intrínseca y regulación identificada. Así, los profesores universitarios de mayor edad reportaron una mayor regulación introyectada y estar más desmotivados, mientras que los profesores universitarios más jóvenes reportaron una mejor motivación intrínseca y regulación identificada.

Cabe destacar también que ambos modelos presentaron correlaciones moderadas y estadísticamente significativas entre sus factores. Cabe destacar aquí la correlación negativa entre amotivación y motivación intrínseca o regulación identificada, lo que demuestra que una mejor motivación intrínseca o regulación identificada disminuye la amotivación en los docentes. Además, los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald) fueron buenos, tanto en las escalas totales como en los factores que las componen, con estimaciones en línea con las recomendadas.

Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización persisten incluso después de haber alcanzado el objetivo. En resumen, en la amotivación y regulación externa, la conducta carece por completo de autodeterminación; en cambio, en la regulación identificada y la motivación intrínseca, la conducta se considera completamente autodeterminada. En el marco de estos distintos niveles de autorregulación y autodeterminación, los investigadores han propuesto diferentes variables compuestas o indicadores calculados a partir de las modalidades básicas de la motivación. Así, la motivación autónoma sintetiza la motivación intrínseca y la regulación identificada; de forma similar, la motivación controlada resume la regulación externa e introyectada (Katz, et al., 2008; Miquelon, et al., 2005; Ratelle, et al., 2007).

Si las universidades públicas presentan mayores niveles de amotivación, especialmente entre los docentes de mayor edad, existe el riesgo de que se perpetúe una cultura organizacional menos innovadora y menos orientada al desarrollo profesional continuo. Esto puede afectar negativamente la calidad educativa y la capacidad de retención del talento docente. También, el hecho de que las mujeres docentes presenten mejor regulación identificada, pero que los docentes mayores de 52 años muestren mayores niveles de amotivación, evidencia la necesidad de políticas institucionales sensibles a la diversidad. Ignorar estas diferencias puede llevar a la desmotivación de colectivos clave y, en última instancia, a un mayor abandono de la profesión y a una menor satisfacción laboral.

La desmotivación docente impacta directamente en la experiencia de los estudiantes, la calidad del aprendizaje y el clima institucional. La falta de reconocimiento, el agotamiento y la presión por resultados pueden generar un círculo vicioso de insatisfacción, bajo rendimiento y fuga de talento. Si las instituciones no abordan los factores que inciden negativamente en la motivación, corren el riesgo de fracasar en la implementación de reformas educativas y en la adaptación a las nuevas demandas del entorno.

A partir de los resultados obtenidos sobre la motivación del profesorado universitario en España, es fundamental que las instituciones implementen líneas de intervención concretas que respondan a las diferencias detectadas por tipo de universidad, género y edad. En primer lugar, se recomienda establecer sistemas periódicos de evaluación y seguimiento de la motivación docente, utilizando herramientas validadas como la WTMST, que permitan identificar áreas críticas y necesidades específicas de los distintos colectivos. Este diagnóstico debe servir como base para diseñar intervenciones personalizadas, prestando especial atención a los grupos más vulnerables, como los docentes de mayor edad o aquellos que muestran niveles elevados de amotivación.

En segundo lugar, resulta imprescindible reforzar las políticas de reconocimiento y desarrollo profesional. Las universidades deben crear programas que valoren no solo la producción académica, sino también la innovación didáctica, la mentoría y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Además, se deben ofrecer planes de formación continua adaptados a las distintas etapas de la carrera docente y promover el acompañamiento entre pares y el apoyo intergeneracional. Paralelamente, es necesario mejorar las



condiciones laborales y revisar los sistemas de incentivos, incorporando criterios cualitativos que reconozcan la diversidad de aportaciones del profesorado y fomenten un clima institucional positivo.

Por último, las instituciones deben facilitar espacios de participación y diálogo en los que el profesorado pueda expresar sus inquietudes y contribuir activamente a la toma de decisiones. Fomentar la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia fortalecerá la motivación intrínseca y el compromiso con la misión institucional. Asimismo, se recomienda implementar servicios de apoyo psicosocial y promover la conciliación y la flexibilidad laboral para prevenir el agotamiento y la deserción. Solo a través de una estrategia integral y sensible a la diversidad del profesorado será posible afrontar con éxito los desafíos motivacionales y garantizar la calidad y sostenibilidad del sistema universitario.

## 5. Conclusiones

Como principales conclusiones podemos decir que la H1 que se expresa en que los docentes universitarios (hombres y mujeres) de universidades públicas tiene niveles más altos de motivación en su desempeño laboral que los de universidades privadas en España se cumple para todos los niveles (MI, RI, RY y RE). Demostrando que el desempeño en universidades públicas cuenta con niveles más altos de motivación que los desempeños laborales motivadores de las universidades privadas. Por esta misma razón la amotivación es más alta en el profesorado de universidades privadas.

Respecto a la H2 que se expresa en que las docentes universitarias mujeres tiene niveles más bajos de motivación intrínseca (MI), regulación identificada (RI), regulación introyectada (RY), y regulación externa (RE) que los docentes hombres y niveles más altos de amotivación (AM) que los docentes hombres encontramos que no se cumple en todos los casos, pero sí en la mayoría de ellos. Los resultados han mostrado que las docentes mujeres sí tiene niveles más bajos en regulación externa (RE), regulación introyectada (RY), motivación intrínseca (MI) y niveles más altos de amotivación (AM) y regulación identificada (RI). Se cumple la H2 para cuatro de las cinco motivaciones descritas en la H2. La que no se cumple es que la regulación identificada (RI) es mayor que en los hombres cuando según varios estudios la tendencia es que sea menor que en los hombres. De esta manera podemos decir que esta investigación acerca la regulación identificada de las mujeres a los datos que normalmente se han obtenido para los hombres. Esto significa que en nuestro estudio las mujeres profesores universitarias realizan tareas docentes y laborales que la consideran importante o valiosa, aunque no necesariamente disfruten de la actividad en sí misma. Las mujeres docentes de universidad actúan más motivadas por el beneficio que le otorga la actividad, independientemente del agrado que le pueda generar.

Finalmente, respecto a la H3 que se expresa en que cuanto mayor y más edad tiene el profesor de universidad más altos niveles de motivación tiene y menos amotivación. Hemos observado que se cumple respecto a la regulación introyectada (RY) pero ofrece posicionamientos contradictorios respecto a la amotivación (AM) y respecto a la motivación intrínseca (MI). Y apenas hay cambios entre los diferentes grupos de edad respecto a la regulación externa (RE) y posiciones intercambiadas respecto a la regulación intrínseca (RI). Con lo que podemos concluir que no hay una respuesta clara respecto al cumplimiento afirmativo o negativo de esta hipótesis. Una posible explicación es que estos valores estén condicionados por la muestra realizada ya que tiene una media de 41 años, siendo la media de todo el profesorado de 49,5 años (M).

Las motivaciones para elegir trabajar en una universidad pública o privada también difieren significativamente. Se observan diferencias en cuanto a las expectativas de inserción laboral y desarrollo profesional.

## 6. Limitaciones e implicaciones educativas

Así, los resultados del estudio indicaron que el WTMST es un instrumento válido y fiable para medir la motivación del profesorado universitario, y confirmaron que la estructura factorial de cinco factores (regulación introyectada, motivación intrínseca, regulación identificada, amotivación y regulación externa) es la que mejor se ajusta al modelo de medición para las tareas que afectan a su calidad de trabajo (preparación de clases, docencia, evaluación de estudiantes, gestión de aula, tareas administrativas y tareas complementarias).

Como limitaciones, sería interesante ampliar la muestra del estudio a otros países cercanos y complementar esta medida autoinformada con el uso de otras técnicas cualitativas (entrevistas, grupos focales y evaluaciones externas). Además, las comparaciones se han realizado únicamente con el modelo multifactorial, por lo que sería interesante realizar más comparaciones con otros modelos factoriales. Otra de las limitaciones es que el estudio se centra en la motivación que refleja la escala WTMST (motivación

intrínseca; regulación identificada; regulación introyectada; regulación externa; y amotivación) y no se han analizado otros aspectos psicológicos relacionados con la motivación. Y la selección de tareas incluidas en la escala podría no abarcar todas las funciones relevantes en otros contextos educativos, lo que puede afectar la representatividad de la motivación medida.

En vista de los resultados satisfactorios alcanzados y la sospecha de una disminución de la motivación docente, la utilización de adaptaciones españolas de escalas para determinar el nivel motivacional de los docentes podría contribuir a mejorar su desempeño docente, a través del cribado, la evaluación, la intervención y la prevención. Estos resultados tienen implicaciones importantes para la gestión universitaria y las políticas educativas. Sugieren que, en general, los profesores universitarios están altamente motivados por factores intrínsecos, lo cual es crucial para la calidad de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, las diferencias entre los sectores público y privado indican que pueden ser necesarias estrategias específicas para abordar los desafíos motivacionales en cada tipo de institución. Por ejemplo, las universidades privadas podrían beneficiarse de iniciativas que refuercen el sentido de propósito y la identificación con la misión institucional, mientras que las públicas podrían explorar formas de reducir las presiones externas que podrían estar afectando negativamente la motivación de sus docentes.

### Contribuciones del autor:

**Víctor Renobell:** Conceptualización, Investigación, Análisis; Redacción – Borrador original, Revisión y edición; **Silvia Fuentes de Frutos:** Investigación; Redacción – Borrador original, Revisión y edición.

### Fondos

Esta investigación no recibió financiación externa.

### Declaración de la Junta de Revisión Institucional

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki. Dada la naturaleza del estudio, no fue necesario pasar por un comité de ética.

### Declaración de consentimiento informado

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los sujetos involucrados en el estudio.

### Declaración de disponibilidad de datos

Los datos presentados en este estudio están disponibles a solicitud del autor correspondiente.

### Agradecimientos

Los autores desean agradecer a los revisores por sus comentarios y aportes para mejorar la calidad de este artículo.

### Conflictos de intereses

No hubo conflictos de intereses personales ni financieros que pudieran haber sesgado el contenido de este documento.

### Referencias

- Abós Catalán, Á. (2016) *Validación de una Escala de Motivación por la Enseñanza en el Profesorado de ESO*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/57990/files/TAZ-TFM-2016-204.pdf>
- Alexandra, U.H.I. (2011) Studying Motivation and Productivity in Academic Research. A Methodological Proposal. *Economic Sciences Series*, 1, 1311.
- Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Lloria, S., Agrelo-Costas, M. E., y Pino-Juste, M. (2025) ¿Están los futuros maestros académicamente motivados? *EDUCAR*, 61(1), 213–228. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2136>
- Appova, A., y Arbaugh, F. (2018) Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Prof. Dev. Educ.*, 44, 5–21.
- Bardach, L., y Klassen, R.M. (2021) Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educ. Psychol.*, 56, 283–297.
- Bishay, A. (1996) Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *J. Undergrad. Sci.*, 3, 147–155.
- Borashkyzy, A.U., Amina, A., Eshtayevna, S.Z., Userkhanovna, K.K., Myktybaevna, D., y Issaevna, B.A. (2020) The evaluation of primary school teacher role on research activities. *Int. J. Cogn. Res. Sci. Eng. Educ.*, 8, 29–38.
- Börü, N. (2018) The factors affecting teacher-motivation. *Int. J. Instr.*, 11, 761–776.

- Byrne, B.M. (2001) *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, NJ, USA.
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., y Ringle, C.M. (2020) Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *J. Mark. Anal.*, 8, 189–202.
- Choi, S.A. (2014) Measure of English Teacher Motivation: Scale Development and Preliminary Validation. *Adv. Sci. Technol. Lett.*, 59, 85–88.
- Cook, D.A., y Artino, A.R. (2016) Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Med. Educ.*, 50, 997–1014.
- Cuadras, C.M. (2016) *Problemas de Probabilidades y Estadística*, Edicions Universitat Barcelona: Barcelona, España, Volumen 1.
- Day, J., Hughes, S., Zanders, C., van Zanen, K., y Moos, A. (2021) What Does a Good Teacher Do Now? Crafting Communities of Care. *Pedagogy*, 21, 389–402.
- De Jesus, S.N., y Lens, W. (2005) An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Appl. Psychol.*, 54, 119–134.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., y Leone, D.R. (1994) Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *J. Personal.* 1994, 62, 119–142.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychol. Inq.*, 11, 227–268.
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A. y Rodríguez, J. (2021) Las razones del cambio de desempeño laboral en los docentes de Educación Física en el contexto gallego. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 153-161. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.81815>.
- Emo, W. (2015) Teachers' motivations for initiating innovations. *J. Educ. Chang.*, 16, 171–195.
- Fernández, L. (2023). Evolución del sistema universitario español: Análisis comparativo entre instituciones públicas y privadas. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 203-220.
- Fernet, C., Sencal, C., Guay, F., Marsh, H., y Dowson, M. (2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *J. Career Assess.*, 16, 256–279.
- Fitria, H., y Suminah, S. (2020) Role of Teachers in Digital Instructional Era. *J. Soc. Work Sci. Educ.*, 1, 70–77.
- García, M., Estévez, I., y Rodríguez, S. (2024). Assessment of teacher motivation, psychometric properties of the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) in Spanish. *Education Sciences*, 14(3), 212. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci1403021234>
- George, D., y Mallery, P. (2019) *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Routledge: New York, NY, USA.
- Gomes, D., y Borba, D. (2011) *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos*, Coimbra University Press: Coimbra, Portugal, pp. 243–319.
- González Hermoso de Mendoza, A. (2024) Informe de Satisfacción en el Sistema Universitario Español, *Cuadernos de pedagogía*, ISSN-e 2386-6322, ISSN 0210-0630, N° 557, 2024.
- González-García, H., Fuentes De Frutos, S. y Renobell Santaren, V. (2022). Sex differences across teacher's motivation, teaching satisfaction, loneliness and affects during COVID-19. *Estudios sobre Educación*, núm. 42, pp. 217-239 DOI: 10.15581/004.42.010. ISSN: 1578-7001 y ISSN-e: 2386-6292.
- Grouzet, F.M.E., Vallerand, R.J., Thill, E.E., y Provencher, P.J. (2004) From Environmental Factors to Outcomes: A Test of an Integrated Motivational Sequence. *Motiv. Emot.*, 28, 331–346.
- Haenilah, E.Y., Harii, H., Ridwan, J., Ochayi, O.A., Maydiantoro, A., y Zainaro, M.A. (2022) Literature Review of Good Teachers: The Attributes and Gaps of Indonesian Teachers as a Profession. *Acad. J. Interdiscip. Stud.* 2022, 11, 175.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J.H., Emeljanovas, A., y Valantiniene, I. (2012) The Relationship Between Teaching Styles and Motivation to Teach Among Physical Education Teachers. *J. Sports Sci. Med.*, 11, 123–130.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill: México Ciudad, México.
- Jordan Muiño, F. (2021) Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Rev. Investig. Psicol. Soc.*, 7, 66–71.
- Katz, I., Assor, A., y Kanat-Maymon, Y. (2008) A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motiv. Emot.*, 32, 109–119.
- Kline, R.B. (2023) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd ed., The Guilford Press: New York, NY, USA.
- Levesque, M., Blais, M.R., y Hess, U. (2004) Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu Africain: Quand le devoir oblige? *J. Behav. Sci.*, 36, 321–332.
- Lewis, T.F. (2017) Evidence Regarding the Internal Structure: Confirmatory Factor Analysis. *Meas. Eval. Couns. Dev.*, 50, 239–247.
- Lobato, C., y Madinabetia, A. (2011) Perfiles Motivacionales del Profesorado ante la Formación en Metodologías Activas en la Universidad. *Form. Univ.*, 4, 37–48.
- López, J. (2009) Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Rev. Educ.*, 356, 279–301.



- Lusková, M. y Hudáková, M. (2015) Making the process of university teachers' motivation more effective. *Turk. Online J. Educ. Technol.*, 1, 308–313.
- Madarieta, A. y Sajeve, M. (2024). Cualquier semejanza con la realidad no es coincidencia: notas para los días que corren. Un ejercicio de reflexión sobre el ser docente en la Argentina actual. *Artilugio*, (10), 56–70.
- Madigan, D.J. y Kim, L.E. (2021) Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teach. Teach. Educ.*, 105, 103–425.
- McNeish, D.J., y Hancock, G.R. (2017) The Thorny Relation Between Measurement Quality and Fit Index Cutoffs in Latent Variable Models. *J. Personal. Assess.*, 100, 43–52.
- Mertler, C.A. (2001) Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium. In Proceedings of the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, USA, 24–27 October 2021, ERIC Clearinghouse: Chicago, IL, USA, pp. 24–27.
- Miles, J., Gilbert, P.A. (2005) *Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology*, Oxford University Press: Oxford, UK.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025) *Estadística de personal de las universidades. Curso 2023-2024* [Informe]. Secretaría General de Universidades. Disponible en: [https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:cffdd953-b05d-466f-a971-fa9f64f6b5e3/NotaEPU\\_2324.pdf](https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:cffdd953-b05d-466f-a971-fa9f64f6b5e3/NotaEPU_2324.pdf)
- Ministerio de Universidades (2023) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Universidades, Madrid, España. Disponible en <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/datosycifras>
- Miquelon, P., Vallerand, R.J., Grouzet, F.M.E., y Cardinal, G. (2005) Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personal. Soc. Psychol. Bull.*, 31, 913–921.
- Nalipay, M.J.N., King, R.B., Mordeno, I.G., y Wang, H. (2022) Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educ. Psychol.*, 42, 23–41.
- Osman, D.J., y Warner, J.R. (2020) Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teach. Teach. Educ.*, 92, 103–164.
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002) Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *J. Educ. Psychol.*, 94, 186–196.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2021) *Universidades españolas: Una perspectiva institucional*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, España.
- Pino Juste, M. (2019) Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. In *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo*, Rego, M.A.S., Moledo, A.V.A.Y.M.L., Eds., Editorial Tirant lo Blanch: Valencia, España, pp. 129–150.
- Plant, R.W., y Ryan, R.M. (1985) Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *J. Personal.*, 53, 435–449.
- Putri, A.F., Andrinigrum, H., Rofiah, S.K., y Gunawan, I. (2019) *Teacher Function in Class: A Literature Review*, Atlantis-Press: Amsterdam, The Netherlands, Volume 10.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., y Senécal, C. (2007) Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *J. Educ. Psychol.*, 99, 734–746.
- Rico-Gómez, M. L., y Ponce Gea, A. I. (2022) El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77–101.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009) Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos Psicol.*, 11, 1–7.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007) Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *J. Educ. Psychol.*, 99, 761–774.
- Ruiz Quiles, Y., Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción laboral docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 5–12. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.01.001>
- Ruiz, M. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción laboral docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 5–12. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>
- Ryan, R.M. (1982) Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 43, 450–461.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., y Plant, R.W. (1990) Emotions in nondirected text learning. *Learn Individ. Differ.*, núm. 2, 1–17.
- Ryan, R.M., Koestner, R., y Deci, E.L. (1991) Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motiv. Emot.*, núm. 15, 185–205.
- Ryan, R.M., Mims, V., y Koestner, R. (1983) Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 45, 736–750.
- Salton, Y., Riddle, S., y Baguley, M. (2021) The 'good' teacher in an era of professional standards: Policy frameworks and lived realities. *Teach. Teach.*, 28, 51–63.
- Sato, M., Fernández Castillo, F., y Oyanedel, J.C. (2022) Teacher motivation and burnout of English as a foreign language teachers: Do demotivators really demotivate them? *Front. Psychol.*, 13, 891452.
- Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2018) Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc. Psychol. Educ.*, 21, 1251–1275.

- Song, M. (2022) Chinese English as Foreign Language Teachers' Self-Efficacy and Motivation as Predictors of Burnout. *Front. Psychol.*, 13, 899687.
- Tébar, L. (2003) El perfil del profesor mediador. En *Aula XXI*, Santillana: Madrid, España.
- Toptas, V., y Celik, S. (2022). EFL Teachers' Work Tasks Motivation towards Class Preparation, Teaching and Evaluation of Students. *Acta Educationis Generalis*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0001>
- Toropova, A., Myrberg, E., y Johansson, S. (2021) Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educ. Rev.*, 73, 71–97.
- UNESCO (2024) Informe global sobre docentes. International Task Force on Teachers for Education 2030. UNESCO.
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., y Canavarro, J.M. (2016) Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* 2016, 14, 439–461.
- Visser-Wijnveen, G.J., Stes, A., y Van Petegem, P. (2012) Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *High Educ.*, 64, 421–436.
- Wu, H., y Leung, S.O. (2017) Can Likert Scales be Treated as Interval Scales? A Simulation Study. *J. Soc. Serv. Res.*, 43, 527–532.