



European Journal of Education and
Psychology

ISSN: 1888-8992

ejep@ejep.es

Elsevier España, S.L.
España

Ruiz Quiles, María; Moreno-Murcia, Juan Antonio; Vera Lacárcel, José Antonio
Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente
European Journal of Education and Psychology, vol. 8, núm. 2, diciembre, 2015, pp. 68-
75

Elsevier España, S.L.
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129343966003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



European Journal of Education and Psychology

www.elsevier.es/ejep



Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente



María Ruiz Quiles^a, Juan Antonio Moreno-Murcia^{a,*} y José Antonio Vera Lacárcel^b

^a Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche, Alicante, España

^b Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, Murcia, España

Recibido el 2 de diciembre de 2014; aceptado el 22 de junio de 2015

Disponible en Internet el 6 de octubre de 2015

PALABRAS CLAVE

Soporte de
autonomía;
Gestión del
comportamiento;
Mediadores
psicológicos;
Motivación
autodeterminada;
Satisfacción docente

KEYWORDS

Autonomy support;
Behaviour
management;
Psychological
mediators;

Resumen El objetivo de este estudio fue comprobar el poder del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente. Se utilizó una muestra de 172 docentes pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, a los que se les midió el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos, la motivación laboral y la satisfacción docente. Tras el análisis de regresión lineal se observó que el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada predijeron positivamente la satisfacción docente. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas resultó ser el mejor índice para reducir el agotamiento y favorecer la vitalidad necesaria en el desempeño de la tarea docente. Los tipos de motivación más autodeterminada se relacionaron negativamente con el agotamiento del profesorado y positivamente con la orientación al trabajo, mientras que las menos autodeterminadas lo hicieron positivamente con el agotamiento de la labor profesional y con la utilización de presión externa para rendir en la tarea profesional. Los mediadores psicológicos contribuyeron a la satisfacción docente.

© 2015 European Journal of Education and Psychology. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

The support of autonomy and self-determined motivation for teaching satisfaction

Abstract The purpose of this study was to examine the effects of autonomy support, psychological mediators, and self-determined motivation have on teacher satisfaction. The study was performed on a sample of 172 teachers from primary, secondary and high schools, and vocational training institutions. It measured the autonomy supportive, the basic psychological needs, work motivation and teacher satisfaction. The results supported the factorial structure and showed that the scale had an appropriate validity and reliability to measure teacher satisfaction. The autonomy support of the teacher, the basic psychological needs, and the self-determined

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: j.moreno@umh.es (J.A. Moreno-Murcia).

Self-determined
motivation;
Teacher satisfaction

motivation predicted the teacher satisfaction. The satisfaction of basic psychological needs turned out to be the best index to reduce burnout, and promote the vitality necessary for the performance of the teaching task. The types of self-determined motivation are negatively related to the depletion of teachers and positively oriented work, while less self-determination was positively associated with the depletion of the professional work, and the use of external pressure to perform the professional task. Psychological mediators contributed to teacher satisfaction.

© 2015 European Journal of Education and Psychology. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

Los motivos que llevan al profesorado a seguir con entusiasmo el desempeño de su labor educativa han sido objeto de estudio debido a la importancia que la satisfacción docente por la enseñanza tiene en el éxito de los estudiantes. Diversas investigaciones (Bernaus, Wilson y Gardner, 2009; Pearson y Moarnaw, 2005; Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002) han sostenido que la relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado influye en el logro del estudiante. El compromiso docente por la enseñanza parece uno de los aspectos destacados para captar el compromiso del alumnado por el aprendizaje. Desde esta perspectiva motivacional, el esfuerzo que el profesorado realiza para crear un contexto efectivo donde tenga lugar la enseñanza y el aprendizaje parece estar vinculado a la persistencia del comportamiento por la tarea de enseñar, la elección de la instrucción (Wertheim y Yona, 2002), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina (Ho y Hau, 2004), la dedicación a la formación docente y la evaluación y puesta en práctica de programas escolares (Grissom, Loeb y Master, 2013). Por este motivo, el estudio de la satisfacción laboral docente (Anaya y Suárez, 2007; Evans, 2001) ha despertado un gran interés en la consecución de los objetivos del sistema educativo.

Una de las teorías que ha estudiado la motivación enfocada a diferentes contextos profesionales es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), un modelo que explica la motivación humana a través del grado de compromiso en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por elección personal. En este sentido, la conducta del profesorado puede estar motivada por diferentes elecciones congruentes con su voluntad. Así, puede presentar distintos tipos de motivación: es intrínseca cuando se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le proporciona enseñar, y es extrínseca cuando la enseñanza se convierte en un fin, donde la motivación es cumplir la jornada lectiva y los preceptos legales que justifican el trabajo docente. Deci y Ryan (1991) distinguen 3 tipos de motivación extrínseca, dependiendo del control del docente para regular el comportamiento. La regulación externa de la conducta viene determinada por el control laboral, las recompensas y los castigos propios de la organización profesional. La regulación es introyectada cuando la enseñanza está motivada por evitar sentimientos de culpabilidad por no estar implicándose en el trabajo docente encomendado. En este caso, es el propio profesorado el

que frena la satisfacción por la enseñanza, en vez de una medida externa, síntoma de que la regulación del comportamiento se encuentra en la propia persona. La regulación es identificada cuando el profesorado cumple con la obligación de enseñar porque es coherente con sus valores profesionales; esta presión, aunque le motiva, no permite el disfrute en la acción de enseñar. En este orden de gradación, seguiría la regulación integrada, que se da cuando el compromiso docente radica en la afiliación con la justicia social y el desarrollo intelectual, aunque la enseñanza no resulte particularmente agradable. Este último tipo de motivación extrínseca no fue utilizado por Ryan y Connell (1989) para medir la motivación del estudiante y fue incorporado más tarde al constructo de la motivación autodeterminada por Ryan y Deci (2000). Por otro lado, la desmotivación se correspondería con el grado más bajo de autodeterminación, el profesorado no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, bien porque no se percibe eficaz para desempeñar la tarea docente, bien porque no obtiene los resultados adecuados y los sentimientos que le proporciona son negativos.

El contexto de desarrollo profesional en el docente le sitúa en interacción constante con la comunidad educativa, circunstancia que lleva a construir creencias que afectan a la motivación por la enseñanza. Estas relaciones contribuyen a motivar el comportamiento del profesorado por la tarea docente. La teoría de la autodeterminación señala que las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás son mediadores que influyen en los 3 tipos de motivación. Si se presentan acordes con los intereses y valores personales, la motivación presenta una mayor autodeterminación hacia la enseñanza; sin embargo, los problemas surgidos de la no consecución de estas necesidades conducen a un menor control del comportamiento hacia el compromiso docente. En este caso, los profesores se implican en la enseñanza no por ser ellos mismos la causa del compromiso, sino por el control del entorno educativo que les proporciona una motivación más o menos autodeterminada. De este modo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas aumenta la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985; Richer, Blanchard y Vallerand, 2002; Roth, Assor, Maymon y Kaplan, 2007; Vallerand, 1997).

Entre las necesidades psicológicas, la competencia hace referencia a un profesorado que se siente eficaz y confiado cuando tiene que poner en práctica las tareas planificadas. La autonomía se refiere a la libertad para desarrollar la enseñanza en integración con los valores pedagógicos y

la expresión de las creencias didácticas. La falta de satisfacción de ambas necesidades se relaciona negativamente con el agotamiento del profesorado y su mejora es responsable de cambios positivos en el «burnout» (Skaalvik y Skaalvik, 2011). El estudio de Fernet, Senécal, Guay, Marsh y Dowson (2008) mostró que el profesorado que se percibía más autónomo se afiliaba positivamente con una motivación intrínseca y regulación identificada y negativamente con la regulación externa e introyectada. Otras investigaciones (Pelletier et al., 2002; Roth et al., 2007) han señalado que la motivación a la autonomía del profesorado en la enseñanza promueve estudiantes autónomos en el aprendizaje, aspecto que está asociado con el deseo de conseguir buenos resultados académicos. Además, los estudiantes han sido ampliamente constatados (Reeve, Deci y Ryan, 2004). Por su parte, la relación con los demás miembros de la comunidad educativa le permite sentirse conectado y aceptado por el grupo donde tiene que realizar su labor. A este respecto, los sentimientos de logro se ven afectados cuando en la relación profesorado-alumnado aparecen problemas de comportamiento en la clase que frustran el buen entendimiento (Byrne, 1999; Hastings y Bhan, 2003; Lewis, 2001). Diferentes estudios (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli y Schreurs, 2003; Fernet, Guay, Senécal y Austin, 2012) han señalado que aunque la autonomía y la competencia tienen influencia directa en la motivación intrínseca, la relación con los demás miembros de la comunidad, en tanto que pueden cambiar la identidad profesional, juega un papel importante en contribuir al logro personal y a compensar los efectos que las organizaciones tienen en la despersonalización del trabajador. Asimismo, Ntoumanis (2002), Standage, Duda y Ntoumanis (2005) y Vlachopoulos, Karageorghis y Terry (2000) muestran que la satisfacción de las 3 necesidades psicológicas básicas predice positivamente la motivación intrínseca y negativamente la desmotivación. Además, la motivación intrínseca predice positivamente el afecto positivo y negativamente la infelicidad, mientras que la desmotivación predice positivamente la infelicidad. Estos estudios revelan un mayor disfrute de los perfiles motivacionales más autodeterminados y una influencia positiva de la motivación intrínseca sobre el afecto positivo y negativa sobre la infelicidad.

La autonomía del profesorado es una de las condiciones de trabajo asociadas con una mayor satisfacción docente (Perie y Baker, 1997). Pelletier et al. (2002) mostraron que los docentes que no tenían satisfacción en su trabajo por sentirse presionados por sus compañeros, la administración y/o por las limitaciones del plan de estudios, tenían menos motivación autodeterminada y, a su vez, proporcionaban menor soporte de autonomía a sus estudiantes. También Taylor, Ntoumanis y Standage (2008) comprobaron cómo los docentes que perciben presión en el trabajo (falta de tiempo, control de la administración educativa y la evaluación basada en el rendimiento de los estudiantes) sintieron una menor satisfacción de sus necesidades básicas de competencia, autonomía y relación. El nivel de necesidad de satisfacción estaba directamente relacionado con la motivación autodeterminada de los docentes, lo que, a su vez, afectaba al grado en que apoyaban la autonomía de los estudiantes. En este sentido, Levesque, Blais y Hess (2004) afirmaron que el profesorado que está altamente motivado

está más comprometido en su trabajo y más satisfecho. Además, esta motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier et al., 2002).

El objetivo de este estudio fue comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente. Basándonos en las consideraciones previas, se espera que la satisfacción docente estará predicha positivamente por el soporte a la autonomía del profesorado, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada.

Método

Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 172 docentes, 54% mujeres y 46% hombres. La edad media fue de 33 años ($DT = 2.92$). El 68.3% de los participantes eran funcionarios de carrera ($n = 110$) y el 31.7% docentes interinos ($n = 51$). La distribución porcentual por nivel impartido fue la siguiente: 20.2% Educación Infantil, 28.0% Educación Primaria, 47.8% Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y 15% Ciclos Formativos.

Instrumentos

Soporte de autonomía

Se empleó la dimensión gestión de la instrucción de la *Behavior and Instructional Management Scale* de Martin y Sass (2010). Estaba compuesta por 12 ítems (por ejemplo, «Casi siempre utilizo el aprendizaje colaborativo para explorar las cuestiones en el aula») que se centraban en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y precedida del encabezado «En mis clases...». Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*).

Mediadores psicológicos

Se utilizó la versión española de la *Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011) de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008). La escala estaba precedida por el enunciado «En mi trabajo...» y compuesta por 15 ítems referidos a la competencia laboral (por ejemplo, «Tengo la sensación de hacer las cosas bien»), a la autonomía laboral (por ejemplo, «Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones»), y a la relación laboral con los demás (por ejemplo, «Me siento bien con las personas con las que me relaciono»). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .80, .73 y .85, respectivamente, y conjunta de .88.

Motivación laboral docente

Se utilizó *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers* de Fernet et al. (2008) validada al contexto español por Ruiz (2015). Está formada por 18 ítems, precedidos por la frase «Me involucro en la labor docente...» y distribuidos en 6 subescalas de 3 ítems cada una: motivación intrínseca (por ejemplo, «Porque es agradable y placentera»), regulación

identificada (por ejemplo, «Porque me permite alcanzar objetivos que considero importantes para mí»), regulación introyectada (por ejemplo, «Porque me sentiría mal de no haberme dedicado a la labor docente»), regulación externa (por ejemplo, «Porque es mi trabajo») y desmotivación (por ejemplo, «no lo sé, no le veo la importancia»). Las respuestas se puntuaron de acuerdo con una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .82 para la motivación intrínseca, .84 para la regulación identificada, .73 para la regulación introyectada, .79 para la regulación externa y .78 para la desmotivación. Con los factores de esta escala se calculó el índice de autodeterminación, que indicaba cómo de autodeterminada era la motivación de los estudiantes. Para calcular el índice de autodeterminación (Vallerand, 1997) se utilizó la siguiente fórmula: $[(2 \times \text{regulación intrínseca}) + \text{regulación identificada}] - [(\text{regulación externa} + \text{regulación introyectada}) / 2] + (2 \times \text{desmotivación})$.

Satisfacción docente

Se diseñó una escala para medir la satisfacción del docente que estaba formada por 5 ítems agrupados en un solo factor (por ejemplo, «Estoy satisfecho con mi labor docente»). La sentencia previa fue «Satisfacción con tu labor docente...». Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

Debido a que la dimensión de gestión de la instrucción no había sido adaptada al contexto educativo español, se adoptó la estrategia de traducción inversa de Hambleton y Patsula (1998). De esta manera, en primer lugar se tradujeron los ítems al español y, posteriormente, un grupo de traductores volvió a traducirlos al inglés para observar la coincidencia con la versión original. A continuación, se sometió la batería de ítems a una evaluación por parte de 3 expertos en la temática (Lynn, 1986), estimando todos ellos la pertinencia de los ítems para medir el constructo para los que fueron creados, además de su correcta redacción. Seguidamente, se administró la batería completa a un reducido grupo de docentes para verificar su correcta comprensión, y en caso contrario llevar a cabo los cambios pertinentes.

Posteriormente, se administraron personalmente los cuestionarios a los docentes de los distintos centros. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 15 min.

Análisis de los datos

Como primer paso, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas. Se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para comprobar la predicción de la satisfacción docente a través de la gestión de la instrucción, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada. Para el

análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS® 21.0.

Resultados

Propiedades psicométricas de la dimensión gestión de la instrucción y la satisfacción docente

Se utilizó una muestra independiente de 96 docentes españoles de Educación Secundaria ($M = 36.11$, $DT = 12.23$) con edades comprendidas entre los 27 y los 58 años.

Análisis factorial exploratorio de la satisfacción docente

Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para comprobar el factor de primer orden hipotetizado. Tras el análisis, los ítems quedaron agrupados en un único factor con un autovalor por encima de 1.00 (3.13) y una varianza total explicada del 62.76% (tabla 1).

Análisis factorial confirmatorio

Para tratar de confirmar la estructura factorial obtenida se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio tanto con la dimensión de la gestión de la instrucción como de la satisfacción docente. El coeficiente de Mardia para la gestión de la instrucción fue de 10.82 y para la satisfacción docente de 28.35, estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping (500 remuestreos) y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud puesto que es poco sensible al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada (West, Finch y Curran, 1995). Se obtuvieron resultados adecuados tanto para la gestión de la instrucción ($\chi^2/\text{gl} = 2.18$, CFI = .92, IFI = .92, RMSEA = .08, SRMR = .05) como para la satisfacción docente ($\chi^2/\text{gl} = 2.1$; CFI = .92; IFI = .92; RMSEA = .08; SRMR = .06).

Tabla 1 Análisis factorial exploratorio de la Escala de Satisfacción Docente

Ítem	Saturación
En general, mi labor docente se corresponde con mis ideales	79
Mis condiciones de docente son muy buenas	76
Estoy satisfecho con mi labor docente	83
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en mi labor docente	85
Si yo volviese a nacer, desearía seguir dedicándome a la docencia	71
Autovalor	3.13
Varianza total, %	62.76

Tabla 2 Media, desviación típica y correlaciones de todas las variables

	M	DT	α	R	1	2	3	4
Soporte de autonomía	4.29	.62	.70	1-6	-	.23*	.32**	.26**
Necesidades psicológicas básicas	4.07	.58	.88	1-5	-	-	.34**	.40**
Motivación autodeterminada	9.29	4.85			-	-	-	.56**
Satisfacción docente	5.22	1.07	.83	1-7	-	-	-	-

* $p < .05$.** $p < .01$.

Estimación de la fiabilidad

Se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un coeficiente alfa de .70 para la gestión de la instrucción y de .83 para la satisfacción docente.

Análisis descriptivos y de correlaciones bivariadas

Los docentes asignaron una puntuación media a la gestión de la instrucción de 4.29, los mediadores psicológicos obtuvieron una puntuación de 4.07, la motivación autodeterminada de 9.29 y la satisfacción docente obtuvo una media de 5.22. Todas las dimensiones correlacionaron positiva y significativamente entre sí (tabla 2).

Análisis de regresión lineal

En el primer paso del análisis de regresión lineal, la satisfacción docente fue predicha positivamente por el soporte de autonomía con un 14% de varianza explicada. En el segundo paso se introdujeron los mediadores psicológicos, y junto con el soporte de autonomía, predijeron positivamente la satisfacción docente con un 18% de varianza explicada. La satisfacción docente fue predicha positivamente en el tercer paso por el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada con un 27% de la varianza explicada (tabla 3).

Tabla 3 Análisis de regresión lineal de predicción de la satisfacción docente a través del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada

	\equiv	SE \equiv	β	ΔR^2
<i>Primer paso</i>	.411	.885		.14**
Soporte de autonomía	.387	.127	.22**	
<i>Segundo paso</i>	1.191	.896		.18**
Soporte de autonomía	.374	.122	.15*	
Mediadores psicológicos	.614	.129	.33**	
<i>Tercer paso</i>	.118	.828		.27**
Soporte de autonomía	.314	.109	.16*	
Mediadores psicológicos	.349	.161	.20*	
Motivación autodeterminada	.09	.01	.43**	

* $p < .05$.** $p < .01$.

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente. La hipótesis inicial se confirmó.

El bienestar profesional en el docente está ligado a aspectos como el reconocimiento laboral, la realización personal, la afiliación profesional, las relaciones del profesorado con los agentes educativos y las características de la personalidad (Aydogan, Atilla y Bayram, 2009; Ayuso y Guillén, 2008; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans y Wubbels, 2013). Estos aspectos están mediatizados por el compromiso del alumnado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada del profesorado (Martin, Sass y Schmitt, 2012). En relación con esta temática, los resultados del análisis de regresión revelaron que el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada predicen la satisfacción docente. Del mismo modo, la satisfacción docente correlacionó positiva y significativamente con los factores estudiados.

Cabe preguntarse por qué el profesorado percibe el soporte de autonomía hacia el alumnado como satisfactorio. Parece que la habilidad para controlar la clase y manejar a los estudiantes es una de las preocupaciones del profesorado (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía, 2003; Lewis, 2001), y con esta finalidad utiliza como estrategia de control de la disciplina la dirección del comportamiento, a pesar de que distintas investigaciones (Taylor y Ntoumanis, 2007) han considerado que la utilización de estrategias que apoyan la autonomía del estudiante y que disminuyen el énfasis en el control normativo está relacionada con una mayor motivación autodeterminada. Además, la percepción de autonomía del alumnado ha sido predicha por el apoyo a la autonomía del profesorado (Roth et al., 2007). Así, el profesorado eficaz se caracteriza por apoyar la autonomía del estudiante (Henson y Chambers, 2003). Estos resultados sostienen la idea de que existe entre el profesorado una tendencia a preferir un estilo de instrucción donde sus creencias estén relacionadas con las metas educativas que persiguen, lo que tiene importante implicaciones en cómo el profesorado plantea la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, los resultados también confirman la hipótesis de que los mediadores psicológicos contribuyen a la satisfacción docente. Diversas investigaciones (Pelletier et al., 2002; Reeve, Bolt y Cai, 1999; Roth et al., 2007) constatan la idea de que el apoyo a la autonomía en la

enseñanza contribuye a la mejora del sentimiento de logro personal, al esfuerzo por la tarea profesional y a frenar la frustración que supone la percepción de la falta de compromiso del alumnado, si bien entre los factores que afectan al agotamiento profesional no solo está la falta de autonomía, sino también el bajo apoyo social, la diversidad del alumnado (Talmor, Reiter y Feigin, 2005) y los problemas de comportamiento en clase (Gotzens et al., 2003), entre otros. Igualmente, la percepción de competencia es uno de los factores motivacionales a tener en cuenta en la satisfacción. El profesorado que muestra autoeficacia reduce el sentimiento de «burnout» y percibe un mayor bienestar profesional (Brouwers y Tomic, 2000; Otero-López, Villardefrancos, Castro y Santiago, 2014; Rodríguez et al., 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2010). La importancia que la educación tiene en el crecimiento de la sociedad debe salvaguardar los riesgos de una profesión que debido a su propia dinámica es vulnerable a los síntomas del agotamiento (Byrne, 1999).

Del mismo modo, el ambiente laboral se presenta como desencadenante de la falta de satisfacción y de bienestar. El mantenimiento de buenas relaciones entre padres, alumnado y profesorado es un indicador de autoeficacia y el déficit puede ocasionar la aparición de sentimientos de depresión (Devos, Dupriez y Paquay, 2012; Perandones, Herrera y Lledó, 2014). Si las relaciones entre los agentes educativos son complejas y poco fluidas, el profesorado informa de comportamientos estresantes y de falta de satisfacción en el trabajo (Martin y Sass, 2010; Veldman et al., 2013). Por tanto, los resultados de esta investigación guardan relación con aquellos (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, y Lens, 2008) que presentan que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es el mejor índice para reducir el agotamiento y la favecedad en el desempeño de la tarea docente.

La variable que predice con más fuerza la satisfacción docente es la motivación autodeterminada. Cuanto más autodeterminada es la motivación el profesorado informa de mayor satisfacción en su labor profesional. Los resultados son congruentes con investigaciones (Fernet et al., 2008, 2012) sobre la motivación del profesorado que señalan que los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca y regulación identificada) se relacionan negativamente con el agotamiento del profesorado y positivamente con la orientación al trabajo, mientras que las menos autodeterminadas (regulación introyectada y externa) lo hacen positivamente con el agotamiento de la labor profesional y con la utilización de presión externa para rendir en la tarea profesional. En esta línea, la motivación intrínseca se ha caracterizado por el entusiasmo, el compromiso, la intensidad, la concentración y el disfrute de la actividad docente (Roth et al., 2007), indicadores de satisfacción con la vida y el bienestar emocional (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991).

El estudio tiene implicaciones en la organización de las tareas docentes, la mejora de las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional y la propia enseñanza. Respecto a esta última, las creencias del profesorado centran el interés en la utilización de normas para mantener el control de la clase que se desvían de la motivación autónoma por el aprendizaje. Por tanto, los conocimientos pedagógicos y

psicológicos pueden no parecer suficientes y apartarse de lo considerado eficaz, necesitando de otras habilidades y competencias en la formación inicial y el desarrollo profesional que hagan entrever que las aspiraciones al control de la clase no pueden venir condicionadas por la falta de autonomía del alumnado y la satisfacción docente. Por otro lado, la creación de ambientes de trabajo que muestren interés por el apoyo a la autonomía del profesorado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada se presenta como hilo conductor a utilizar en la mejora de los procesos de enseñanza que pueden afectar a la calidad del sistema debido a que la satisfacción laboral y el bienestar físico y mental del trabajador son síntomas inequívocos de productividad (Medina Giacomozzi, Gallegos Muñoz y Lara Hadi, 2008). Estas variables son una buena base para la realización de evaluaciones que permitan la reflexión sobre aspectos de mejora en el seno de las instituciones escolares.

Algunas limitaciones deberían ser tenidas en cuenta en la interpretación de los resultados. Las relaciones entre variables, al ser descritas desde una perspectiva correlacional, no están sujetas a causalidad. La utilización de cuestionarios de autoinforme con escala Likert favorece la comparación entre variables, sobre todo cuando el tamaño de la muestra es elevado, aspecto que dificulta la complementariedad con métodos cualitativos; sin embargo, estos permiten ampliar el conocimiento y la relación de las variables estudiadas. Así, el estudio se centra en algunas de las relaciones que se pueden dar entre las variables que interactúan en la satisfacción del profesorado con la labor profesional, por lo que futuras investigaciones deberán analizar cómo evitar la falta de satisfacción para favorecer la no aparición de síntomas de agotamiento y la desmotivación por la labor docente. Parece adecuado que otros trabajos aborden la importancia que las condiciones que impregnan la docencia tienen en el bienestar físico y mental del profesorado y cómo estas relaciones pueden estar afectando a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, se debería tomar en consideración programas que aborden el desarrollo profesional, centrados en adaptar los recursos humanos al ambiente de trabajo, que tengan en cuenta medidas para evaluar la pérdida de satisfacción que el profesorado tiene en su centro de trabajo y cómo proponer procedimientos que puedan paliar esta situación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187–198.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217–244.
- Aydogan, I., Atilla, A. y Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish school teachers working in Turkey and abroad: A comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1249–1268.

- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157–173.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. y Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16–38.
- Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. C. (2009). Teachers's motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25–36.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15–37). Oxford, England: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Platinium.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990. Volume 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206–217.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–307.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burn-out. The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514–525.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. y Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279.
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4), 230–237.
- Gotzones, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362–368.
- Grissom, J. A., Loeb, S. y Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Research*, 42, 433–444.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hambleton, R. K. y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153–171.
- Hastings, R. P. y Bhan, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
- Henson, R. K. y Chambers, S. M. (2003). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control in emergency certification teachers. *Education*, 124, 261–268.
- Ho, H. F. y Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 313–323.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405–411.
- Levesque, M., Blais, M. R. y Hess, U. (2004). Motivation, discretionary organizational behaviors, and wellbeing in an African setting: When is it a duty? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 321–332.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382–385.
- Martin, N. K. y Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124–1135.
- Martin, N. K., Sass, D. A. y Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546–559.
- Medina Giacomozzi, A., Gallegos Muñoz, C. y Lara Hadi, P. (2008). Motivación y satisfacción de los trabajadores y su influencia en la creación de valor económico de la empresa. *Revista de Administração Pública*, 42(6), 1213–1230.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177–194.
- Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C. y Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95–106.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1–20.
- Pearson, L. y Moarnaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Perandones, T. M., Herrera, L. y Lledó, A. (2014). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277–288.
- Perie, M. y Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, D.C.: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Reeve, J., Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Reeve, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En S. Van Etten y M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Richer, S. F., Blanchard, C. y Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089–2113.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107–120.
- Roth, G., Assor, A., Maymon, K. y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.

- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Talmer, R., Reiter, S. y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229.
- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747–760.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75–94.
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* New York: Academic Press.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H. y Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four cases studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–66.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I. y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387–397.
- Wertheim, C. y Yona, L. (2002). Efficacy beliefs background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teacher. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63.
- West, S. G., Finch, J. F. y Curran, P. J. (1995). Structural equations models with nonnormal variables. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Thousand Oaks, CA: Sage.