



ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO EN UN CONTEXTO URBANO STUDY ON TEACHER'S MOTIVATION IN AN URBAN CONTEXT

Julia Criado del Rey Morante
Margarita R. Pino-Juste

Universidad de Vigo

jcrirey@uvigo.es

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Universidad de Vigo

Fecha de Recepción: 18 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT:

The present study aims to determine the motivation of kinder garden, primary and secondary teachers in the city of Vigo. The sample consists of 392 teachers (111 men and 281 women) with an average age of 45.20 years and an average of 19.86 working years.

The instrument tool used in the research was The Work Task Motivation Scale for Teachers (Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008), based on the Self-Determination Theory. This 90 items scale was designed to measure five motivational constructs (intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation) among towards six of the work tasks of teachers (teaching, class preparation, evaluation of students, classroom management, administrative tasks and complementary tasks).

Results show low scores on in a motivation demotivation in the 6 tasks set, which means that teachers do not have suffer a motivation lack of motivation. The tasks in which teachers are intrinsically motivated are teaching and class preparing. Otherwise, while low values are observed in introjected regulation when performing administrative tasks, complementary tasks or when evaluating students. This means that these three actions are performed, not because they are motivating in by themselves, but in order to avoid guilt or anxiety or to promote self-esteem.

Keywords: Teacher Motivation, Self-Determination Theory

RESUMEN:

El presente estudio tiene como objetivo determinar la motivación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de la ciudad de Vigo. La muestra está compuesta por 392 profesores (111 hombres y 281 mujeres), con una medida de edad de 45,20 años y una media de años de actividad laboral de 19,86.



El instrumento empleado es la escala de motivación The Work Task Motivation Scale for Teachers de Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson (2008), fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación. Esta escala, compuesta por 90 items, está diseñada para medir cinco constructos motivacionales (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) hacia seis tareas profesionales propias del maestro (enseñar, preparar clases, evaluar, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias).

Los resultados muestran, bajas puntuaciones en desmotivación en las 6 tareas contempladas, lo que supone que los profesores no presentan desmotivación. Las tareas en las que la motivación intrínseca es mayor son enseñar y preparar clases, mientras que observamos valores bajos en regulación introyectada a la hora de llevar a cabo tareas administrativas, tareas complementarias o al evaluar a los alumnos. Esto supone que estas tres acciones se llevan a cabo, no porque sean motivadoras en sí mismas, sino con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad o para favorecer la autoestima.

Palabras clave: Motivación docente, Teoría de la Autodeterminación.

ANTECEDENTES

La motivación es el conjunto de factores internos que, con los estímulos externos de la situación, determinan la dirección e intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado. Los motivos son aquellos factores que originan, dirigen y mantienen una determinada conducta. Por consiguiente, la motivación es un proceso muy complejo que abarca una serie de motivos que van desde los más primarios a los más sublimes (Tierno Jiménez, 1997).

La motivación que impulsa a los individuos para cualquier actividad, puede ser intrínseca o extrínseca. Si nos referimos al colectivo del profesorado, la primera se da cuando los motivos que conducen a un profesor hacia su tarea son inherentes al propio profesor. Así, si un profesor realiza una determinada tarea alentado por motivos internos, como puede ser la satisfacción que le produce la propia actividad de enseñar, estaríamos hablando de motivación intrínseca. Si por el contrario el motivo que le impulsa a realizar su trabajo es ajeno a factores internos esto es, si viene determinado por incentivos o reforzadores positivos o negativos externos al propio profesor, entonces se dice que la motivación es extrínseca. Cuando un profesor trabaja no por el placer que encuentra en su profesión, sino por la satisfacción de obtener un sueldo, o por satisfacer las expectativas del equipo directivo, entonces su motivación es extrínseca.

Entre las variables que afectan a la motivación del profesorado citamos según González Torres (2003) las siguientes:

Conflicto de Rol: incertidumbre acerca de lo que se espera que uno haga en el trabajo.

Ambigüedad de rol: falta de claridad en el trabajo.

Ambiente de control con baja percepción de autonomía: excesiva presión burocrática, presión por alcanzar ciertos estándares o cubrir determinados contenidos, pocas oportunidades para la expresión personal o para tomar la iniciativa sobre nuevos enfoques, innovaciones o cambios y la poca participación en la toma de decisiones de la organización escolar.

Sobrecarga de trabajo: elevado número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, transferencia al profesor de elevadas expectativas de rendimiento por parte directivos y colegas, la exigencia de resultados en un período breve de tiempo. La percepción de desprotección entre demandas y capacidades contribuye al desarrollo de bajas creencias de autoeficacia.

Deterioro de las relaciones con colegas y directivos.

Sobrecarga de contactos (reuniones con profesores, alumnos, familias que en muchos casos resultan desagradables y dolorosas)



Déficits de formación: sentimiento de que les falta preparación y que tienen pocas oportunidades de aprender y desarrollarse profesionalmente para tratar con los retos y problemas a los que se enfrentan.

Factores individuales: sueldo, estabilidad económica, satisfacción marital, factores de personalidad...

Problemas con los estudiantes: su falta de motivación, conducta conflictiva, alumnos con problemas psicológicos, con necesidades educativas especiales. La falta de disciplina de los alumnos es una de las causas principales del *burnout* (síndrome del profesor quemado) y es un problema que se ha acuciado en los últimos años (Jesus y Lens, 1999) Mantener el orden de la clase para poder enseñar causa un enorme agotamiento emocional que es el aspecto central del *burnout*. Muchos profesores se sienten frustrados porque no logran que sus alumnos muestren interés.

Disminución del respeto social por la enseñanza

Reformas: los cambios crean numerosas condiciones potencialmente estresoras. Conllevan cambios en los programas, preparación de nuevos currículos, métodos de enseñanza y prácticas educativas. Requieren tiempo, más de cuatro años para reflexionar y adaptarse a la situación. El Informe Delors (1996) señala que ninguna reforma educativa tiene éxito contra los profesores o sin su participación.

Con respecto a la motivación intrínseca del profesorado Genovard y Gotzens, citando a McKeachie (1986), indican cuatro variables importantes implicadas en su descenso: el salario, la competitividad entre colegas, los controles administrativos y la evaluación del profesor (Genovard y Gotzens, 1990).

Ante estos datos se pueden presentar una serie de ideas, alternativas y soluciones para aumentar la motivación intrínseca de los profesores, tales como: ayudar al profesorado a organizar y desarrollar sus actividades haciéndoles ver que lo hacen correctamente; enseñarles a interpretar las señales de sus alumnos para que ellos mismos comprueben que están aprendiendo; ayudar a los profesores a mejorar y aprender nuevos métodos didácticos para que se sientan más seguros en su práctica docente; reducir el número de alumnos por clase para que exista más unión y cercanía entre profesor-alumno, de modo que se experimente más intensamente el éxito y progreso de los alumnos; convocar seminarios y reuniones entre colegas sobre temas pedagógicos y solución de problemas; permitirles libertad en la elección y creación de materiales didácticos; facilitar oportunidades de formación y reciclaje continuo sin sentir la presión de la evaluación y obligación; y por supuesto un buen clima de trabajo, con recompensas y reconocimientos.

Para el estudio de la motivación del profesorado se ha utilizado la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002). Esta teoría asume que la persona es activa por naturaleza, con una tendencia innata a implicarse en el entorno, a asimilar nuevos conocimientos y a desarrollar una autorregulación autónoma (Reeve, Deci, Ryan, 2004; Reeve, Ryan y Jang, 2008). La autorregulación se concibe aquí como aquellas causas o razones que cada persona considera que subyacen a la conducta. Esas diversas razones que dan lugar a varios estilos reguladores, pueden agruparse en dos categorías: autónomas, cuando los motivos para actuar son los intereses, valores o necesidades de la persona; y controladas, si las razones que dirigen sus planes y conductas tienen que ver con alguna forma de presión o control externo. Solo las razones autónomas pueden recibir propiamente el calificativo de autorreguladas.

Esta teoría diferencia múltiples modalidades de motivación, desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Reeve et al., 2004, 2008; Ryan y Deci, 2000, 2002). La desmotivación o amotivación es un estado de ausencia de motivación, falta de intención de actuar, y se concibe como diferente de la motivación extrínseca y de la intrínseca. Cuando está desmotivado, el profesor carece de intencionalidad y de sentido de causación personal, por lo que su conducta es no-autodeterminada y su estilo regulador es el de no-regulación.



Respecto a la motivación extrínseca, los autores proponen cuatro estilos reguladores, que definen otras modalidades de motivación extrínseca:

La regulación externa: representa la concepción clásica de motivación extrínseca, que ocurre cuando las conductas se realizan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio.

La regulación introyectada: se produce cuando las acciones se llevan a cabo con el fin de evitar la sensación de culpa o de ansiedad o para favorecer la autoestima.

La regulación identificada: la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable no placentera.

La regulación integrada: cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas individuales

Una persona puede evolucionar desde la regulación externa hasta la integrada mediante la internalización, el proceso por el que se asumen como propias las reglas sociales.

De hecho, se consideran actividades intrínsecamente motivadas, como vimos anteriormente, aquellas que los sujetos consideran interesantes por sí mismas y que desean realizar en ausencia de consecuencias; por ello el estilo regulador que le corresponde es el de regulación intrínseca.

Cada una de las modalidades básicas de motivación se ubica entre dos extremos de un continuo en lo que a autodeterminación se refiere: en la amotivación y la regulación externa, la conducta carece por completo de autodeterminación; en cambio, en la regulación integrada y la motivación intrínseca, la conducta se considera totalmente autodeterminada. En el marco de estos niveles diversos de autorregulación y autodeterminación, los investigadores han propuesto diferentes variables compuestas o indicadores calculados a partir de las modalidades básicas de motivación. Así, la motivación autónoma sintetiza la motivación intrínseca y la regulación identificada; de manera análoga, la motivación controlada resume la regulación externa y la introyectada (Katz, Assor y Kanat, 2008; Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose y Sénécal, 2007). Finalmente otros consideran de utilidad obtener un índice de autodeterminación global en el que se sintetizan todas las modalidades básicas de motivación estudiadas (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004)

En función de las premisas arriba indicadas el objetivo de nuestro estudio se centra en determinar la motivación del profesorado de infantil, primaria y secundaria en un contexto urbano.

MÉTODO

Participantes

En primer lugar, se lleva a cabo un muestreo propositivo (Creswell, 2009) sin fijar a priori el tamaño (Newman, 2009), estableciendo finalmente una muestra probabilística estratificada por racimo, seleccionando primero los centros educativos para, seguidamente llegar a los profesores. La muestra se obtuvo de la base de datos de la Xunta de Galicia constituida por todos los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) e Institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Vigo. No hubo rechazo a la participación ni mortandad muestral. La muestra quedó compuesta por 392 profesores (N = 392) que voluntariamente han accedido a colaborar en nuestra investigación.

La media de edad es 45,20 años, de los cuales el 111 son hombres y 281 mujeres. Este último dato lejos de ser un sesgo de la muestra, es coherente con los patrones ordinarios de presencia de hombres y mujeres en la enseñanza en España. La media de años de actividad laboral es de 19,86 años lo que resulta un nivel de experiencia significativo.

El 55,6 % trabajan en colegios públicos, el 42,3% concertados y el 2% en colegios privados. Esto se debe a que de la totalidad de colegios existentes en la ciudad de Vigo son: 67 son públicos, 58 concertados y sólo 2 privados.



En relación a su titulación el 43,4% son diplomados, mientras que el 54,3 % son licenciados, el 1 % doctor y el 1,3 % posee otras titulaciones.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron cubiertos de forma anónima por el profesorado voluntario durante el recreo en la sala de profesores de sus respectivos centros. La encuestadora fue en todos los casos la misma.

La escala utilizada, “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (WTMST) de Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson (2008), está fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación.

Esta escala, compuesta por 90 ítems, está diseñada para medir cinco constructos motivacionales hacia seis tareas profesionales propias del maestro (enseñar, preparar clases, evaluar, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias). El valor 7 indica que el ítem a contestar «corresponde completamente» con lo que el docente considera, el 6 «corresponde mucho», 5 «corresponde bastante», 4 «corresponde moderadamente», 3 «corresponde un poco», 2 «Corresponde muy poco » y 1 «No corresponde».

Las variables de identificación adoptadas han sido: edad, sexo, nivel académico donde se imparte docencia, años de experiencia docente, tipología del centro, modalidad de acceso a la titulación y año de finalización de sus estudios.

En este texto se analizan los datos descriptivos más importantes teniendo en cuenta los cinco constructos motivacionales estudiados en cada tarea: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación.

RESULTADOS:

Cabe resaltar las bajas puntuaciones en el constructo “desmotivación”, obteniéndose el valor más alto (una media de 2.26) en el caso de las tareas administrativas. Esto significa que en general el profesorado se encuentra escasamente desmotivado, o lo que es lo mismo, presenta bajos niveles de desmotivación.

A continuación comentaremos los datos más relevantes en nuestro estudio en cada una de las tareas.

Tabla 1: Preparar clases.

		MOTIVACION INTRÍNSECA	REGULACION IDENTIFICADA	REGULACION INTROYECTADA	REGULACION EXTERNA	DESMOTIVACION
N	Válidos	385	385	382	382	377
	Perdidos	7	7	10	10	15
	Media	5,1299	6,1446	3,1518	3,9337	1,6251
	Mediana	5,3333	6,3333	3,0000	4,0000	1,0000
	Desv. típ.	1,34409	,88332	1,97629	1,24498	,95791
	Mínimo	1,00	2,33	1,00	1,00	1,00
	Máximo	7,00	7,00	7,00	7,00	5,33
	Percentiles 25	4,3333	5,6667	1,0000	3,0000	1,0000
	75	6,0000	7,0000	4,7500	5,0000	2,0000



En la tabla 1 la tarea a estudio es la preparación de las clases por parte del profesorado. En este caso destaca la regulación identificada por encima de las demás, por lo que podemos afirmar que el profesorado reconoce y acepta el valor implícito de decidir los contenidos de sus clases, la presentación de los mismos, la elección del material didáctico y los procedimientos de trabajo, etc. Valores altos en regulación identificada suponen que las tareas en cuestión son importantes para la persona, para su éxito personal o para el éxito de su alumnado.

Tabla 2: Enseñar

		MOTIVACIÓN INTRINSECA	REGULACIÓN IDENTIFICADA	REGULACIÓN INTROYECTADA	REGULACIÓN EXTERNA	DESMOTIVACIÓN
N	Válidos	384	385	382	384	380
	Perdidos	8	7	10	8	12
	Media	6,1398	6,3307	3,2042	3,5807	2,2526
	Mediana	6,3333	6,6667	3,0000	3,6667	2,3333
	Desv. típ.	,91462	,77821	1,93422	1,61059	1,09578
	Mínimo	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
	Máximo	7,00	7,00	7,00	7,00	6,33
	Percentiles 25	5,6667	6,0000	1,0000	2,6667	1,0000
	75	7,0000	7,0000	4,6667	4,6667	3,0000

La tabla 2 corresponde a la tarea de enseñar. En este caso podemos afirmar, por los altos valores en motivación intrínseca y motivación identificada, que el profesorado disfruta de la tarea de enseñar a sus alumnos, la encuentra interesante en sí misma y esto lleva a que desee llevarla a cabo en ausencia de consecuencias. Este tipo de motivación se muestra como la deseada para el correcto desempeño de la tarea como docentes, y altos valores en las mismas parecen indispensables a la hora de formar a los alumnos motivados del futuro.



Tabla 3: Evaluar.

		MOTIVACIÓN INTRINSECA	REGULACIÓN IDENTIFICADA	REGULACIÓN INTROYECTADA	REGULACIÓN EXTERNA	DESMOTIVACIÓN
N	Válidos	372	373	373	371	371
	Perdidos	20	19	19	21	21
Media		3,8369	5,0617	2,7105	4,2821	2,1321
Mediana		4,0000	5,3333	2,3333	4,3333	1,6667
Desv. típ.		1,62683	1,58644	1,73141	1,74279	1,31070
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Percentiles	25	2,6667	4,0000	1,0000	3,0000	1,0000
	75	5,0000	6,3333	4,0000	5,6667	2,6667

A la hora de hacer exámenes, corregirlos, poner notas y cubrir boletines para los padres el profesorado ya no está tan intrínsecamente motivado hacia la tarea como en los casos anteriores. Como podemos deducir del bajo valor en regulación introyectada, estas acciones las llevan a cabo con el fin de evitar la sensación de culpa pero no por encontrar la tarea interesante ni satisfactoria. Se lleva a cabo la tarea para no sentirse mal si no se hace, para no sentirse culpable al no disponer de notas de los alumnos, pero no porque la tarea sea gratificante ni motivadora.

Tabla 4: Gestión del Aula.

		MOTIVACIÓN INTRINSECA	REGULACIÓN IDENTIFICADA	REGULACIÓN INTROYECTADA	REGULACIÓN EXTERNA	DESMOTIVACIÓN
N	Válidos	374	373	372	373	372
	Perdidos	18	19	20	19	20
Media		3,9554	6,0643	3,2464	3,7399	1,5860
Mediana		4,0000	6,3333	3,0000	3,6667	1,0000
Desv. típ.		1,81784	1,03927	1,95882	1,74236	,99418
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		7,00	7,00	7,00	7,00	6,00
Percentiles	25	2,5833	5,6667	1,0000	2,3333	1,0000
	75	5,3333	7,0000	5,0000	5,0000	2,0000



La cuarta tabla hace referencia a la gestión del aula (mantener la disciplina, poner reglas y hacer que se cumplan, gestionar las interrupciones y los conflictos de los alumnos...). En esta tarea los profesores presentan altas tasas de regulación identificada, lo que quiere decir que reconocen y aceptan el valor implícito de la gestión del aula, reconocen la importancia en su labor como docentes y para el éxito de sus alumnos y por ello la ejecuta libremente aunque no le resulte agradable ni placentera.

Tabla 5: Tareas administrativas.

	MOTIVACIÓN INTRINSECA	REGULACIÓN IDENTIFICADA	REGULACIÓN INTROYECTADA	REGULACIÓN EXTERNA	DESMOTIVACIÓN
N Válidos	381	381	380	380	378
Perdidos	11	11	12	12	14
Media	3,2196	4,5398	2,6114	4,7623	2,2690
Mediana	3,0000	4,6667	2,0000	5,0000	2,0000
Desv. típ.	1,59602	1,67976	1,69367	1,67515	1,35514
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Percentil 25	2,0000	3,3333	1,0000	3,3333	1,0000
Percentil 75	4,3333	6,0000	3,6667	6,3333	3,3333

Registrar faltas de asistencia, archivar faltas de disciplina, reuniones con padres y quipo directivo para discutir problemas y dificultades con los alumnos, reuniones de profesores o con la administración entrarían dentro de este apartado. En lo que a las tareas administrativas se refiere, el profesorado presenta niveles más bajos de motivación, siendo la motivación introyectada la más afectada. Esto quiere decir que las acciones se llevan a cabo con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad. La motivación intrínseca presenta también valores bajos en este caso.



Tabla 6: Tareas complementarias.

		MOTIVACION INTRINSECA	REGULACION IDENTIFICADA	REGULACION INTROYECTADA	REGULACION EXTERNA	DESMOTIVACION
N	Válidos	381	382	377	378	377
	Perdidos	11	10	15	14	15
Media		4,6142	5,3307	2,3890	3,6640	1,9319
Mediana		4,6667	5,6667	2,0000	3,6667	1,3333
Desv. típ.		1,69800	1,41596	1,59699	1,68758	1,22490
Mínimo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo		7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Percentiles	25	3,3333	4,3333	1,0000	2,3333	1,0000
	75	6,0000	6,3333	3,6667	5,0000	2,6667

Para acabar, en la última tabla se contemplan tareas como la participación en comisiones, actividades extracurriculares o la formación continua entre otras. En este caso, igual que en el anterior, la regulación introyectada es el valor más bajo. Es decir, se llevan a cabo para evitar el sentimiento de culpa al no estar cumpliendo con su trabajo, pero no porque resulten satisfactorias ni interesantes.

CONCLUSIONES

La motivación del profesorado es importante, entre otras causas, porque tiene un efecto directo en la motivación del alumnado (Pellier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Reeve, 2009). Las interacciones de los profesores con sus alumnos afectan al comportamiento y los sentimientos de los estudiantes. El aprecio, el afecto, la sintonía, la disponibilidad o la confianza demostrada por el profesor en la relación con sus alumnos, repercuten no solo en la relación profesor alumno, sino también en el ambiente de la clase y en la autonomía de los alumnos. Así mismo la motivación de los alumnos influye en el comportamiento del profesor, por lo que podemos observar que se trata de un círculo en el que unos actores influyen sobre los otros (Lemos, 2009).

Los diferentes estudios también ponen de manifiesto que los profesores que tienen una alta motivación hacia su profesión se involucran más y están más satisfechos (Levesque, Blais & Hess, 2004).

Otro aspecto importante es la necesidad de disponer de profesores motivados para avanzar en las reformas educativas porque están más dispuestos a implicarse en las diferentes políticas educativas. La motivación del profesorado conlleva ventajas como el aumento del interés por la realización de proyectos comunes y la autonomía para determinar el contenido y la forma de su actividad, por lo que aumenta la calidad de las propuestas educativas, mejora los vínculos afectivos y las relaciones sociales, y favorece la formación y el desarrollo profesional del profesorado (López, 2003).

Es decir, la motivación docente es importante para la satisfacción y buen hacer de los propios profesores. Y esto está directamente relacionado con el bienestar personal y el bajo absentismo laboral (Jesus & Conboy, 2001; Mowday, Koberg & McArthur, 1984; Porter & Streets, 1973).

A pesar de la gran importancia que se le atribuye a la motivación por su implicación en el pro-



ceso de enseñanza/aprendizaje, es común encontrar investigaciones que muestran que los profesores presentan menores niveles de motivación que otros profesionales, así como mayores niveles de estrés (Álvarez et al., 1993; Esteve, 1992; Pithers & Fogarty, 1995; Prick, 1989). En Portugal por ejemplo, se ha estimado que menos del cincuenta por ciento de los maestros desean seguir con su profesión. La mayoría preferiría cambiar (Jesus, 1996; Jesus & Lens, 2005).

En nuestro estudio no se confirma este dato ya que el nivel de desmotivación del profesorado es muy bajo. Lo cierto es, que las bajas puntuaciones en desmotivación arrojan cierta luz al problema de la motivación del profesorado y nos permiten señalar en líneas generales que el profesorado no presenta niveles de desmotivación que deban preocuparnos. Si que podemos afirmar, por otro lado, que aquellas tareas en las que el profesorado está más motivado es en preparar clases y enseñar, mientras que las tareas administrativas, las complementarias, así como la evaluación de los alumnos, se llevan a cabo únicamente con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad, pero no por considerarlas tareas importantes dentro de su labor como docentes.

REFERENCIAS

- Álvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaco, A., Sánchez, T., Alonso, C. & Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura* 2(2), 47-65
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a Ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Platinum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Enquiry*, 11, 227-268.
- Delors, J. (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente* [Teacher stress]. Lisbon: Escher
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González-Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83
- Grouzet, F.M.E., Vallerand, R.J., Thill, E.E., & Provencher, P. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28, 331-346.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro, Portugal: Estante Editora.
- Jesus, S.N. y Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An international Review*, 54 (1), 119-134
- Jesus, S.N. & Conboy, J. (2001). A Stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 3, 131-137.
- Katz, I., Assor, A., & Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119.
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicología: Revista Da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23 (2), 141-152.
- Levesque, C. S., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Motivation, comportements organisationnels discretionnaires et bien-etre en milieu africain: quand le devoir oblige? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 321-332.
- López, A. (2003). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, pp. 450-454 disponible en línea en: <http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159>



- Mouday, R., Koberg, C. & McArthur, A. (1984). The psychology of the withdrawal process: A cross-validation of Mobley's intermediate linkages model of turnover in two samples. *Academy of Management Journal*, 27, 79-94.
- Miquelon, P., Vallerand, R.J., Grouzet, F.M.E., Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and personal adjustment: an integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Neuman, W. L. (2009). *Social research methods: Quantitative and qualitative methods (7a Ed.)*. Boston, MA, EE. UU.: Allyn & Bacon.
- Pelletier, L.G. y Sharp, E.C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2): 174-183.
- Pithers, R.T. & Forgarty, G.J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Porter, L. & Steers, R. (1973). Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. En S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. & Jang, H. (2008). *Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination perspective*. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). London: LEA.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3):159-175.
- Tierno Jiménez, B. (1997). *Del fracaso al éxito escolar*. Editora Plaza & Janés. España.