



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Validación de una Escala de Motivación por la
Enseñanza en el Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria

Autor

Ángel Abós Catalán

Director

Luis García González

Facultad de Educación
Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales
Junio de 2016

“La ciencia y la investigación deben estar al servicio de la gente”

Con el desarrollo de la artemisinina y la ivermectina, medicamentos utilizados actualmente de manera masiva para el tratamiento de la malaria, la oncocercosis y la filariasis linfática, estos científicos han materializado uno de los objetivos más nobles de la investigación: conseguir que el conocimiento generado marque una diferencia real en la vida de las personas, permitiendo que los niños vayan a la escuela y que los adultos vayan a trabajar y salgan de la pobreza.

Youyou Tu, William C. Campbell y Satoshi Omura, Premio Nobel de Medicina (2015).

Agradezco:

Al Dr. Luis García González por sus enseñanzas, su disposición y su labor incansable de ayuda en todo momento.

A todos los miembros del grupo de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) por guiar los primeros pasos de mi carrera investigadora, ayudándome a crecer día a día, personal y profesionalmente.

Resumen

Debido a la importancia de la motivación por la enseñanza para el desarrollo satisfactorio de la profesión docente, se hace necesario contar con herramientas específicas que permitan conocer sus procesos motivacionales. Así, bajo el sustento de la teoría de la autodeterminación el objetivo del presente estudio fue elaborar una escala, fiable y válida, con adecuadas propiedades psicométricas para valorar la motivación por la enseñanza en la etapa de ESO. Este instrumento, denominado Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (EME-ES), fue elaborado con una muestra de 584 docentes de ESO (254 hombres y 330 mujeres). Los análisis de correlaciones, junto al análisis factorial confirmatorio, testaron la validez de constructo apoyando el modelo teórico hipotetizado de cinco subescalas e indicaron la presencia de un continuum desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca. Asimismo, la consistencia interna aportó evidencias de fiabilidad. La validez concurrente fue analizada por un análisis de correlaciones que mostró relaciones significativas entre todas las subescalas de la EME-ES con la dedicación por la enseñanza y el aburrimiento en el trabajo. De forma complementaria, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales, mostrando que la motivación intrínseca predecía positivamente la dedicación por la enseñanza y negativamente el aburrimiento en el trabajo. Por el contrario, la desmotivación predecía negativamente la dedicación y positivamente el aburrimiento del profesorado. El modelo explicó un elevado porcentaje de la varianza para la dedicación por la enseñanza (71%) y el aburrimiento por el trabajo (69%). En consecuencia, se argumenta que la EME-ES es un instrumento válido y fiable para medir la motivación por la enseñanza del profesorado de ESO, siendo la primera escala en castellano destinada únicamente a esta población específica.

Palabras clave:

Autodeterminación; profesorado; validación; dedicación por la enseñanza; aburrimiento en el trabajo.

Abstract

Due to the importance of motivation for teaching for the successful development of the teaching profession, it is necessary to have specific tools to meet their motivational processes. Thus, grounded in self-determination theory, the aim of this study was to develop a reliable and valid scale, with adequate psychometric properties to assess the motivation for teaching at High School level. This instrument, called Scale of Motivation for Teaching in High School (EME-ES) was developed with a sample of 584 High School teachers (254 men and 330 women). The correlation analysis and the confirmatory factor analysis assessed the construct validity proved the hypothesized theoretical model of five factors and revealed a self-determination continuum from amotivation to intrinsic motivation. Likewise, internal consistence showed evidences of reliability. Concurrent validity was tested via correlational analysis showing significant associations between all EME-ES subscales with dedication for teaching and boredom at work. Complementarily, a structural equation modelling was performed, that showed that intrinsic motivation predicted positively dedication for teaching and negatively boredom at work. By contrast, amotivation predicted negatively dedication and positively boredom at work. The proposed model explained 71% of the variance for dedication for teaching and 69% of the variance for boredom at work. Consequently, it is argued that the EME-ES is a valid and reliable instrument to measure motivation for teaching in High School, being the first scale in Spanish solely for this specific population.

Key words

Self-determination; teachers; validation; dedication for teaching; boredom at work.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	17
1.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO	17
1.2. MOTIVACIÓN PERSONAL Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	17
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
2.1. RELEVANCIA DEL TEMA DE ESTUDIO	18
2.2. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	20
2.2.1. <i>Teoría de la autodeterminación</i>	21
2.2.2. <i>Consecuencias de la motivación por la enseñanza: compromiso y burnout</i> ...	23
2.3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	26
2.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	30
3. MÉTODO.....	31
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31
3.1.1. <i>Marco epistemológico</i>	31
3.1.2. <i>Diseño metodológico</i>	32
3.2. MUESTREO	32
3.3. PARTICIPANTES	33
3.4. VARIABLES.....	34
3.5. INSTRUMENTOS	34
3.5.1. <i>Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria</i>	34
3.5.2. <i>Dedicación por la enseñanza</i>	35
3.5.3. <i>Aburrimiento en el trabajo</i>	36
3.6. PROCEDIMIENTO	36
3.7. ANÁLISIS DE DATOS.....	37
4. RESULTADOS.....	40
4.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE CORRELACIONES DE LOS ÍTEMES	40
4.2. VALIDEZ DE CONSTRUCTO	43
4.2.1. <i>Análisis de correlaciones de las subescalas EME-ES</i>	43
4.2.2. <i>Modelo de medida: Análisis Factorial Confirmatorio</i>	45
4.3. FIABILIDAD	48
4.4. VALIDEZ CONCURRENTE.....	49
4.4.1. <i>Análisis de correlaciones; motivación y consecuencias</i>	49
4.4.2. <i>Modelo de ecuaciones estructurales; motivación y consecuencias</i>	50
5. DISCUSIÓN.....	52
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	57
7. CONCLUSIONES.....	59
7.1. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	59
7.2. IMPLICACIONES TEÓRICAS	60
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
9. ANEXOS	72
9.1. ANEXO I: ESCALA DE MOTIVACIÓN POR LA ENSEÑANZA.....	72
9.2. ANEXO II: ESCALA DE DEDICACIÓN POR LA ENSEÑANZA Y ESCALA DE ABURRIMIENTO EN EL TRABAJO	73

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Características del diseño epistemológico de la investigación	31
Tabla 2. Características de la muestra	33
Tabla 3. Estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis de la subescalas y de los ítems de la EME-ES	40
Tabla 4. Análisis de correlaciones entre los 19 ítems de la EME-ES	42
Tabla 5. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra 584	44
Tabla 6. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra par	44
Tabla 7. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra impar	45
Tabla 8. Índices de ajuste de los modelos analizados	46
Tabla 9. Valores estandarizados de cada ítem de la EME-ES	46
Tabla 10. Análisis factorial confirmatorio de la muestra general y las dos submuestras	47
Tabla 11. Índices de ajuste del modelo para el análisis de la invariancia en función del grupo	48
Tabla 12. Consistencia interna de las subescalas en la muestra general y las dos submuestras	49
Tabla 13. Correlaciones entre las subescalas de la EME-ES y las consecuencias de dedicación por la enseñanza y aburrimiento en el trabajo	50
Figura 1. Modelo estructural	46
Tabla 14. Pesos de regresión y error típico estandarizados de los parámetros del modelo estructural	50
Tabla 15. Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (EME-ES)	72
Tabla 16. Ítems de dedicación por el trabajo correspondientes a la versión española de la UWES (Schaufeli et al., 2003)	73
Tabla 17. Ítems de aburrimiento en el trabajo correspondientes a la versión española de la BSCQ-36 (Montero Marín y García Campayo, 2010)	73

1. Introducción

1.1. Contexto del estudio

La presente investigación se encuadra en el proyecto I+D+i “Promoción de la salud y el bienestar del alumnado y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través del programa integral de intervención *Sigue la Huella*” (EDU2013-42048-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Del mismo modo, el estudio cuenta con el aval para su desarrollo de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, considerándolo de interés científico para la Comunidad Autónoma de Aragón. El proyecto se contextualiza en la Comunidad Autónoma de Aragón dado el interés de llegar a los 232 centros de Educación Secundaria de la región.

1.2. Motivación personal y justificación del estudio

El autor del presente trabajo fin de máster, Ángel Abós Catalán, compagina los estudios del Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales con los estudios de Doctorado, en los cuales está matriculado a tiempo completo en el segundo curso del programa de Educación de la Universidad de Zaragoza. Su tesis doctoral la desarrolla conectada con los grupos de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) y ERA (Emoción, Regulación y Ajuste), ambos pertenecientes a la Universidad de Zaragoza.

Antes de comenzar su aventura investigadora, Ángel, Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, cursó el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Educación Física en la Universidad de Zaragoza. Seguidamente, decidió matricularse en el programa Doctoral de Educación y con el objetivo mejorar su visión y ampliar su formación investigadora decidió matricularse en el presente Máster. Estos estudios, fueron compaginados durante un tiempo con su profesión como docente de Educación Física de Secundaria.

Por este motivo, con el objetivo de mejorar su entorno cercano, sus líneas de investigación se centran sobre el análisis de los procesos motivacionales del profesorado de ESO para mejorar su bienestar laboral desde una perspectiva socio-ecológica que implique a todos los agentes protagonistas de los centros de enseñanza de Secundaria.

En este sentido, el autor del presente trabajo, comprometido con la educación y la labor docente, tiene especial interés en desarrollar una escala para valorar la motivación por la enseñanza con el objetivo de crear un instrumento fiable y válido, que sirva como referencia a otros investigadores o profesionales de la educación para evaluar este constructo psicológico en el profesorado de ESO. La motivación, es un constructo con una gran capacidad explicativa y predictiva de la conducta humana, por lo que su evaluación puede ayudar a mejorar el contexto laboral del profesorado, conociendo las causas que la originan y las consecuencias que pueden desencadenarse de la misma.

2. Fundamentación teórica

2.1. Relevancia del tema de estudio

La motivación, se define como un proceso interno, determinado por aspectos biológicos, culturales, sociales, cognitivos y de aprendizaje que conducen a una persona a comenzar, desarrollar o finalizar una determinada conducta (Burón, 2006). En consecuencia, la motivación por la enseñanza puede entenderse como la actitud adoptada por el profesorado hacia su labor docente (i.e., preparación de las clases, evaluación de los estudiantes, gestión del aula, tareas administrativas, entre otras) incluyendo su participación en actividades extracurriculares y su interés por incrementar el aprendizaje de sus estudiantes dentro y fuera del aula (Pelletier y Rocchi, 2015).

En este sentido, la motivación del profesorado es un factor que interviene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que puede afectar positiva o negativamente a la calidad educativa que ofrece el sistema (Espinoza-Díaz y Tous-Pallarès, 2011) por diferentes razones; en primer lugar, parece crucial para un óptimo desarrollo profesional, dado que el profesorado que se encuentra altamente motivado se caracteriza por tener un mayor compromiso docente junto a una elevada satisfacción laboral (Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014; Nie, Chua, Yeung, Ryan y Chan, 2014). En segundo lugar, existen estudios que demuestran que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier, Seguin-Levesque y Legault, 2002). Es decir, la optimización de la motivación por la enseñanza puede ser un antecedente para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En tercer lugar, la motivación del profesorado es necesaria para el avance y progreso del sistema educativo, dado que un docente motivado es más propenso a trabajar en favor de las reformas educativas y la legislación progresiva (Jesus y Lens,

2005). Por último, la motivación docente se asocia con un mejor funcionamiento del sistema educativo, viéndose relacionadas negativamente algunas variables como el absentismo (Jesus y Conboy, 2001). Sin embargo, a pesar de las numerosas evidencias que justifican su relevancia, es común encontrarse con investigaciones que sostienen que el profesorado, en comparación con otras profesiones, posee peores niveles de motivación (Jesus y Lens, 2005) junto a mayores niveles de estrés, ansiedad o frustración (Johnson et al., 2005; Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009).

En esta línea, la literatura científica arroja algunos datos preocupantes que evidencian notoriamente la importancia de comprender y evaluar la motivación en un ámbito laboral de naturaleza tan distintiva como la docencia. Investigaciones a nivel internacional muestran que, como consecuencia de unos bajos niveles de motivación, aproximadamente el 35% del profesorado sufre estrés laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2015). En España, el porcentaje de docentes que se sienten frustrados o quemados con su trabajo se eleva hasta un 40% (Otero-López et al., 2009). Igualmente, Marchesi (2008) afirma que el 80.6% del profesorado español considera que no está valorado socialmente, mientras que un 67% afirma no sentirse valorado por la Administración Educativa. Por último a medida que asciende el nivel educativo, a excepción del colectivo docente universitario, los niveles de desmotivación por el trabajo se ven incrementados, siendo los profesores de Secundaria los más afectados (Skaalvik y Skaalvik, 2011). Igualmente, se han encontrado evidencias que muestran mayores problemas de estrés, ansiedad, depresión y *burnout*, a medida que se incrementa la edad del alumnado (Extremera, Duran y Rey, 2010).

Por otra parte, en el campo de la educación, la mayoría de las investigaciones realizadas han puesto su foco de atención sobre la motivación de los estudiantes, siendo la figura del profesorado analizada como un factor secundario o antecedente de la calidad de la motivación del alumnado (Ryan y Deci, 2009). No obstante, esta tendencia parece haber comenzado una transformación. La profesión docente atraviesa agitados momentos de cambio (e.g., nuevas leyes educativas, incremento de horas y tareas laborales, entre otras) que pueden generar presión y malestar en sus protagonistas, viéndose afectada la calidad de la enseñanza (Skaalvik y Skaalvik, 2015). Como consecuencia, ha surgido un creciente interés científico por comenzar a estudiar los procesos motivacionales centrados en el profesorado (Eyal y Roth, 2011; Wilkesmann y Schmid, 2014). El objetivo de estos estudios ha sido determinar en qué medida el contexto educativo ejerce un efecto, positivo o negativo, sobre la motivación por la enseñanza, así como las consecuencias que pueden derivarse de este constructo teórico (e.g., bienestar docente, calidad de la enseñanza, entre

otros) (Pelletier y Sharp, 2009; Zimmerman, 2008). Además, las administraciones socio-educativas y sanitarias abogan por la mejora de la calidad del bienestar laboral de este colectivo y consecuentemente han fijado su interés en encontrar soluciones al problema que partan de evidencias científicas encontradas en la práctica.

Por todo ello, las consecuencias previamente mencionadas parecen suficientemente relevantes para profundizar en el estudio de la motivación por la enseñanza. Este constructo psicológico se caracteriza por poseer una gran potencia explicativa y predictiva de la conducta humana, no siendo diferente su desarrollo teórico en el ámbito educativo. De este modo, la creación de un instrumento que permita evaluar la motivación del profesorado de manera fiable y válida puede ser un primer paso para desarrollar un proceso motivacional más sólido que ayude a indagar tanto en su casuística como en sus consecuencias. Todo ello, podría contribuir al diseño de programas de intervención eficaces que abordasen la problemática de la motivación docente bajo el sustento de evidencias científicas teóricamente testadas.

2.2. Marco teórico del estudio

La motivación por la enseñanza comenzó a ser estudiada desde las lentes de dos marcos teóricos, la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977, 1997), ambos focalizados en el constructo de las creencias de la competencia. No obstante, aunque la competencia percibida se considere un factor importante, no parece suficiente como único enfoque para explicar el comportamiento motivacional del profesorado (Ryan, 1995). Por un lado, un docente puede desarrollar competentemente sus tareas porque es sabedor del valor que tiene su trabajo para él y para la sociedad. En cambio, otro, puede realizar su trabajo eficazmente únicamente por las presiones externas que recibe (e.g., administración) o por los beneficios que se derivan del mismo (e.g., salario o vacaciones). En ambos casos, el profesorado puede realizar con solvencia su trabajo aunque las consecuencias de sus comportamientos pueden ser muy diferentes. Así, la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) surge como un nuevo enfoque teórico de carácter multidimensional que hace hincapié en la posibilidad de elección personal sobre la regulación motivacional de los comportamientos. Este marco teórico ha sido ampliamente utilizado para explicar la motivación humana en diferentes contextos, incluido la enseñanza (Pelletier y Rocchi, 2015).

La TAD (Deci y Ryan, 1985), da prioridad a la calidad de la motivación sobre el concepto de cantidad. De este manera, a lo largo de un continuum motivacional, diferencia regulaciones que van desde la motivación más autodeterminada o autónoma (i.e., motivación intrínseca), hasta los tipos de motivación más controlada incluyendo la desmotivación (Deci y Ryan, 1985). Así, en función de la calidad de la motivación docente, las consecuencias que se desencadenan pueden ser más positivas y adaptativas (e.g., compromiso por el trabajo) o, por el contrario, negativas y desadaptativas (e.g., estrés y ansiedad laboral). Por ello, la TAD (Deci y Ryan, 1985) se configura como un marco teórico consistente en el contexto educativo y laboral para analizar la motivación del profesorado por su trabajo así como algunas de las variables psicosociales asociadas a este constructo (Fernet, Guay, Senécal y Austin, 2012; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido González, López Chamorro y Cuevas Campos, 2014; Van den Berghe et al., 2014). Por todo ello, son las investigaciones abordadas desde el marco teórico de la TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2009) las que han adquirido mayor protagonismo para explicar los procesos motivacionales de la labor docente durante los últimos tiempos.

2.2.1. Teoría de la autodeterminación

La TAD (Deci y Ryan, 1985), postula que la conducta humana puede estar amotivada, extrínsecamente motivada o intrínsecamente motivada. Ello, puede desencadenar diferentes consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales en el profesorado en función del grado de calidad en el que la conducta ha sido interiorizada o integrada (Deci y Ryan, 1985). Este proceso, puede ser estudiado a lo largo de un continuum que explica las diferentes regulaciones del comportamiento, desde la menos internalizada hasta la más autodeterminada (Deci y Ryan, 1985). Así, la TAD (Deci y Ryan, 1985) sostiene que la forma menos autodeterminada es la desmotivación. La desmotivación, implica una ausencia de competencia, intención y control para realizar una determinada conducta, así como una escasa o nula valoración de la tarea y una falta de expectativas para alcanzar el resultado deseado. En este estado motivacional, los sujetos no perciben que exista relación entre sus acciones y los resultados de las mismas (e.g., el profesor que no comprende las razones por las que continuar con la enseñanza porque piensa que su labor no sirve para nada) (Deci y Ryan, 2002).

Cuando esta conducta sin valor, adquiere un significado que se dirige a conseguir un determinado fin, se convierte en una tarea extrínsecamente motivada. La motivación extrínseca tiene lugar en aquellas tareas en las que la razón principal para desarrollarlas se debe a una consecuencia administrada por agentes externos, o en algunos casos, auto

administrada (Deci y Ryan, 2002). De menor a mayor nivel de autodeterminación, la motivación extrínseca puede diferenciarse en: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Deci y Ryan, 2002). La regulación externa se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos (e.g., un docente que se dedica a la enseñanza para tener más días de vacaciones). La regulación introyectada caracteriza a aquellas conductas que el sujeto realiza para evitar sentimientos de culpa o ansiedad (e.g., un docente que prepara las clases de su asignatura para no sentirse mal consigo mismo). La regulación identificada, refleja aquellas tareas en las que el sujeto ya otorga un valor personal a lo que hace porque cree que puede ser importante para su desarrollo (e.g., un docente que piensa que su labor puede ser importante para su desarrollo personal y el de sus estudiantes). Por último, la regulación integrada es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada y tiene lugar cuando los motivos de realización de la conducta son congruentes con los valores y necesidades personales (e.g., un profesor para quién la enseñanza forma parte de su estilo de vida) (Deci y Ryan, 2002).

Finalmente, en el extremo más autodeterminado del continuum se sitúa la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). Este tipo de motivación se caracteriza por la ausencia de reforzamientos externos para desarrollar una determinada tarea, siendo la principal razón para actuar la satisfacción inherente derivada de la misma actividad (e.g., un profesor para el que su trabajo es una pasión, por lo que prepara las clases y se forma continuamente para mejorar su labor docente y el aprendizaje de sus estudiantes). Todo ello, desencadena un compromiso espontáneo con la actividad que es retroalimentado por el interés, la curiosidad, el desafío y la dificultad de la tarea (Deci y Ryan, 2002). Algunos estudios agrupan las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., motivación intrínseca, integrada e identificada) como motivación autónoma (Sánchez-Oliva et al., 2014). Por el contrario, las formas de motivación menos autodeterminadas (i.e., la regulación introyectada y la externa) pueden agruparse como una motivación controlada (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015).

En esta línea, aunque el proceso de autodeterminación por una actividad puede deberse a una tendencia natural humana, la TAD (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) sostiene que la motivación por la enseñanza puede ser modificada por el nivel de satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, competencia y relación social). Así, en el ámbito docente la necesidad de autonomía hace referencia a que el profesorado se considere protagonista del origen de sus tareas; la necesidad de

competencia se encuentra vinculada a una percepción de eficacia y habilidad hacia la enseñanza; y la necesidad de relaciones sociales establece los lazos de relación interpersonal con sus iguales y con el alumnado (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, un contexto laboral que optimice el apoyo a las NPB puede influir en la propia satisfacción de las NPB del profesorado pudiendo contribuir al desarrollo de una motivación más autónoma hacia su profesión (Cheon et al., 2014; Van den Berghe et al., 2014). Por el contrario, un clima de trabajo donde predomine la insatisfacción o frustración de las NPB puede llevar al profesorado a una motivación menos autodeterminada o incluso a una desmotivación por la enseñanza (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2015).

2.2.2. *Consecuencias de la motivación por la enseñanza: compromiso y burnout*

En numerosas investigaciones sustentadas bajo el marco teórico de la TAD (Deci y Ryan, 1985) se han explorado las consecuencias relacionadas la motivación docente (Pelletier y Rocchi, 2015). Específicamente, las formas de motivación más autodeterminadas se han relacionado tradicionalmente con consecuencias positivas como la autoestima, la satisfacción con la vida o el bienestar, destacando entre ellas, la consecuencia comportamental del compromiso por el trabajo o *engagement* (Mageu y Vallerand, 2003). Alternativamente, las formas de motivación menos autodeterminadas se han asociado con perfiles docentes de agotamiento, aburrimiento, ineficacia o baja vitalidad, todos ellos relacionados con el síndrome de *burnout* o síndrome del trabajador quemado (Bartholomew et al., 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2015).

De esta manera, parece que el compromiso por el trabajo y el *burnout*, son dos de los conceptos que se han estudiado con más énfasis como consecuencias, positiva y negativa sucesivamente, de la motivación autodeterminada en el contexto de la enseñanza (Høigaard, Giske y Sundsli, 2012). Ambas variables pueden entenderse como un continuum, situándose en un extremo el compromiso, el cual se identifica con un elevado nivel de energía y de identificación con el puesto de trabajo. En el extremo opuesto, se sitúa el *burnout*, caracterizado por lo contrario, es decir, por un elevado nivel de agotamiento y una escasa caracterización con el trabajo (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006; Rodríguez-Muñoz y Bakker 2013). La relación entre estos conceptos es tan evidente, que según Rodríguez-Muñoz y Bakker (2013), la investigación sobre *burnout* ha estimulado el desarrollo del campo de estudio del compromiso por el trabajo.

De acuerdo con la definición más utilizada científicamente, el *burnout* se define como un síndrome que se da ante situaciones de estrés laboral crónico cuyos rasgos principales son el agotamiento, el cinismo y la ineficacia que puede provocar una disminución del desempeño profesional y la aparición de diferentes problemas sociales y de salud en quién lo padece (Maslach y Jackson, 1986). De manera relacionada, aunque a la inversa, Maslach y Leiter (1997) definen las dimensiones del compromiso laboral como polos opuestos al *burnout*, convirtiendo el agotamiento en energía, el cinismo en participación y la ineficacia en eficacia.

2.2.2.1. *Compromiso laboral: la dedicación por la enseñanza*

En la actualidad, el mundo laboral, y por ende el sistema educativo y la enseñanza, se encuentra un proceso de profundos cambios. Así, son numerosas las organizaciones que intentan competir y sobrevivir recortando recursos humanos, materiales y económicos (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013). Es por ello, que cada vez se demandan más empleados con un perfil proactivo, conectados con su trabajo y comprometidos con sus obligaciones (Bakker y Leiter, 2010). En otros contextos laborales, la motivación de los empleados es entendida como una variable imprescindible para alcanzar un mayor compromiso por el trabajo (Taghipour y Dezfuli, 2013). En el contexto educativo, a pesar de salvaguardar algunas diferencias con otras ocupaciones, estas dos variables se asocian en el mismo sentido y dirección. Así, en congruencia con estudios previos abordados desde la TAD (Deci y Ryan, 1985), la investigación ha demostrado que la motivación docente de alta calidad (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada) puede desencadenar consecuencias psicológicas y comportamentales positivas sobre el compromiso por el trabajo (e.g., Cheon et al., 2014). En la misma línea, Gorozidis y Papaioannou (2014) estudiaron la relación entre la motivación autodeterminada y el compromiso para implicarse en actividades de formación. Sus resultados mostraron que la motivación autónoma (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada) tenía una relación positiva con la intención de continuar formándose para mejorar su dedicación docente, mientras la motivación controlada (i.e., regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) se relacionaba negativamente.

Así, el compromiso laboral se define como un estado mental positivo de realización con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli y Baker, 2010). Vigor y absorción, se relacionan con una elevada pero saludable activación para desempeñar las tareas en el trabajo. En cambio, la dedicación, que hace referencia a una elevada implicación laboral junto con la manifestación de un sentimiento de entusiasmo,

inspiración y reto por el trabajo, se asocia a una dimensión orientada hacia el placer por el trabajo (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013). De este modo, parece que la dedicación es el factor del compromiso laboral que puede relacionarse en mayor medida con la motivación autónoma, aunque es preciso señalar que se trata de dos constructos diferenciados (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013).

2.2.2.2. *Burnout; aburrimiento en la docencia*

El síndrome de *burnout*, ha sido definido tradicionalmente mediante las dimensiones del cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1986), agotamiento, cinismo e ineficacia. No obstante, diversas investigaciones abogan por utilizar estos tradicionales conceptos con cautela, debido a que se trata de una propuesta inductiva, sin un marco teórico sólido de referencia y que presenta algunas debilidades psicométricas (Gil Monte, 2011; Schaufeli, 2003). Por este motivo, algunos autores sugieren la necesidad de identificar distintas formas de manifestación del *burnout* si se pretenden diseñar intervenciones eficaces que aborden esta problemática ajustándose a situaciones particulares, como es el caso de los centros educativos (Farber, 2000). De este modo, tres perfiles de *burnout* han sido propuestos para afrontar el estrés laboral con distintos rangos de dedicación; frenético (i.e., alta dedicación), sin-desafíos (i.e., media-baja dedicación), y desgastado (i.e., baja-sin dedicación) (Montero-Marín y García-Campayo, 2010; Montero-Marín, García-Campayo, Mosquera y López de Hoyo, 2009).

No obstante, ambos constructos, la visión tradicional del *burnout* (Maslach y Jackson, 1986) y la más emergente (Montero-Marín y García-Campayo, 2010) no son opuestas, y en ciertas ocasiones pueden estudiarse como complementarias. Así, el agotamiento se puede relacionar con el perfil frenético, el cinismo con el perfil sin-desafíos y la ineficacia con el perfil desgastado (Montero-Marín, Araya, Olivan, Skapinakis, Martínez y García, 2012). En este sentido, el subtipo sin-desafíos, lo pueden experimentar los trabajadores insuficientemente retados que se enfrentan a condiciones laborales poco estimulantes e insatisfactorias. La dedicación de los sujetos que experimentan el *burnout* sin-desafíos, no sería elevada, debido a su indiferencia laboral (e.g., un docente a quién la enseñanza le aburre y no le supone un reto suficiente, asumiendo una ausencia de responsabilidad) (Montero-Marín et al., 2009). Dentro del perfil sin-desafíos pueden distinguirse tres orientaciones: indiferencia (i.e., falta de entusiasmo por el trabajo), aburrimiento (i.e., el trabajo es una experiencia rutinaria y mecánica con pequeñas variaciones en las actividades) y falta de desarrollo (i.e., ausencia de oportunidades de crecimiento y deseo de ocupar otros puestos de trabajo en lo que sean más competentes)

(Montero-Marín et al., 2012). Así, las características del trabajo como docente (e.g., dificultad para establecer relaciones sociales con los compañeros, falta de tiempo, escasa conexión con el alumnado, entre otras) podrían facilitar y acentuar el desarrollo del aburrimiento en el trabajo, viéndose perjudicada la salud docente y el aprendizaje de los estudiantes (Schaufeli, Leiter y Maslach, 2009).

Por otra parte, así como el compromiso se relaciona con las distintas formas de motivación autodeterminada, también existen estudios que han abordado el *burnout* docente desde sus diferentes dimisiones como una consecuencia negativa de la motivación controlada del profesorado (Pelletier y Rocchi, 2015). Así, Fernet, Senécal, Guay, Marsh y Dowson (2008), en un estudio que exploraba las regulaciones motivacionales del profesorado propuestas por la TAD, encontraron una relación significativa y negativa entre las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., intrínseca, integrada e identificada) y el *burnout* docente, mientras los tipos de regulación más controlados (i.e., introyectada y externa) se asociaban positivamente. En la misma línea, en estudios posteriores, Fernet et al. (2012) hallaron una relación negativa entre la motivación autónoma y el agotamiento docente, mientras que Eyal y Roth (2011) encontraron que la motivación controlada se relacionaba positivamente con el cansancio en el trabajo como docente. Igualmente, en dos estudios que examinaron la motivación docente a través de conglomerados o *clusters*, mostraron que el profesorado con una motivación de alta calidad (i.e., motivación autónoma) sufría menos *burnout* que los otros grupos. Igualmente, el profesorado que se agrupaba con una motivación de alta cantidad (i.e., alta motivación autónoma y alta motivación controlada) resistía con más energía la aparición del síndrome de *burnout* (Van den Berghe et al., 2013; Van den Berghe et al., 2014). De este manera, parece ser que la motivación autónoma por la enseñanza puede generar un efecto energizante en el profesorado a modo de estrategia de afrontamiento del *burnout* (Pelletier y Rocchi, 2015; Van Den Broeck, Lens, De Witte y Van Coillie, 2013).

2.3. Antecedentes y estado actual de la cuestión

Dada la importancia demostrada del constructo, la motivación autodeterminada ha sido ampliamente estudiada y evaluada en diferentes dominios de la vida a través de instrumentos adaptados a dichos contextos, por ejemplo en estudiantes o en el ámbito deportivo (e.g., Guay, Vallerand y Blanchard, 2000; Pelletier et al., 1995; Ryan y Connell, 1989). En el ámbito laboral, desde hace varias décadas también ha existido una preocupación por valorar la motivación por el trabajo. Así, hace dos décadas, Blais, Brière,

Lachance, Riddle y Vallerand (1993) publicaron la primera escala de medición de la motivación por el trabajo basada en la teoría de la autodeterminación (MWMS; *The Multidimensional Work Motivation Scale*). Este primer intento, a pesar de utilizarse en numerosas investigaciones, mostraba algunas deficiencias psicométricas que fueron corregidas años más tarde por otros investigadores (Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier y Villeneuve, 2009), quienes validaron la *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (WEIMS) en diferentes ocupaciones; y Gagné et al., (2010) quienes desarrollaron la *Motivation at Work Scale* (MAWS) en dos idiomas diferentes (i.e., inglés y francés). Recientemente, y apoyándose en la WEIMS y la MAWS, la MWMS ha sido validada con una muestra de 3435 trabajadores de diferentes ámbitos por Gagné et al. (2015), optimizando sus propiedades psicométricas y mostrándose fiable y válida para ser utilizada en siete idiomas y nueve países, convirtiéndose en una referencia internacional para medir la motivación en el trabajo.

La docencia, con sus características diferenciales (e.g., alta exigencia y bajos recursos de afrontamiento) acompañados de los cambios sociales de las últimas décadas, se ha convertido es una de las profesiones con mayores tasas de desmotivación entre sus trabajadores (Jesus y Lens, 2005). En consecuencia, los investigadores han utilizado una gran cantidad de su energía para intentar dar explicaciones a los procesos motivacionales del colectivo docente (Pelletier y Rocchi, 2015). Sin embargo, han sido varias las dificultades que han permitido establecer con precisión un modelo que sirva para comprender este constructo tan complejo (Fernet et al., 2008): por un lado, las tareas que profesorado debe realizar son muy variadas y numerosas (e.g., preparación de las clases, evaluación de los estudiantes, gestión del aula o tareas administrativas); por otro lado, no ha existido consenso por parte de los investigadores para utilizar un marco teórico de referencia, utilizando aproximaciones teóricas distintas como la teoría de la autoeficacia o la teoría del aprendizaje social. Además de estos aspectos, han sido escasos los trabajos que han intentado abordar este constructo desde una visión de la calidad de la motivación, es decir desde el constructo de la autodeterminación.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la TAD (Deci y Ryan, 1985) prioriza el concepto de calidad motivacional sobre el de cantidad, distinguiendo a lo largo de un continuum, diferentes regulaciones motivacionales. Así, en función de la calidad de la motivación por la enseñanza las consecuencias pueden ser positivas y adaptativas (e.g., compromiso por el trabajo) o negativas y desadaptativas (e.g., *burnout* y aburrimiento). En consonancia con esta idea, Fernet et al. (2008) sostienen que este marco teórico puede

servir de referencia para evaluar la motivación por la enseñanza, dadas las múltiples y diferenciadas razones volitivas por las que un docente puede desempeñar sus labores. Por el contrario, la mayoría de los estudios que han evaluado la motivación autodeterminada del profesorado lo han realizado a través de medidas auto reportadas globales orientadas hacia la motivación por el trabajo en general (e.g., Pelletier et al., 2002). Este tipo de evaluación puede ser demasiado universal para obtener una visión definida de la motivación por la enseñanza, dado que a los empleados se les pregunta sobre creencias globales del ámbito laboral sin hacer hincapié en las tareas específicas de la docencia (Bandura, 1997). Esto, puede dar pie a que basen sus respuestas en la experiencia inmediata o en el estado de ánimo, sin exigir el esfuerzo de indagación cognitiva para encontrar información específica sobre el trabajo docente (Marsh y Yeung, 1998).

Siguiendo esta línea teórica, Fernet et al. (2008) desarrollaron una escala para evaluar la motivación autodeterminada exclusivamente del profesorado, en la cual, para la construcción de sus ítems tuvieron en consideración toda la gama de tareas que este colectivo debe desempeñar (i.e., preparación de las clases, enseñanza, evaluación de los estudiantes, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias). Esta escala, denominada *Work Task Motivation Scale for Teachers* (WTMST), se compone de 15 ítems para cada tipo de tarea (tres ítems por regulación motivacional) y fue validada con una muestra de 609 docentes canadienses diferenciados por etapas educativas y género. Para su validación concurrente, utilizaron otras variables como el *burnout*, la autoeficacia y el liderazgo, mostrando adecuadas propiedades psicométricas. El único inconveniente que presenta es su número de ítems, dado que si se desea evaluar la motivación autodeterminada en las seis tareas propuestas por los autores, el instrumento resultante es de 90 ítems, lo que puede resultar excesivamente trabajoso de complementar afectando a la calidad de las respuestas. A pesar de ello, este instrumento ha sido ampliamente utilizado, de forma total o parcial en recientes estudios para evaluar la motivación del profesorado (Fernet et al., 2012) siendo validado y adaptado al contexto de diferentes países, como Canadá, Alemania (Wilkesmann y Schmid, 2012) o Grecia (Gorozidis y Papaioannou, 2012; Gorozidis y Papaioannou, 2014).

En nuestro país, Ruiz-Quiles (2015), utilizó una versión adaptada y traducida al castellano de la WTMST (Fernet et al., 2008) para luego testar sus propiedades psicométricas. A pesar de ser el primer instrumento que evalúa la motivación autodeterminada por la enseñanza en docentes españoles, debería de ser utilizado con cautela por las siguientes razones. En primer lugar, la muestra utilizada fue de 161

docentes, lo que limita la potencia estadística y fiabilidad del análisis factorial confirmatorio (AFC) (Fontes de Gracia et al., 2010; Marôco, 2010). En segundo lugar, la consistencia interna de la regulación externa fue de .52, una cifra muy inferior para considerarse aceptable ($>.70$) (Nunnally, 1976). En tercer lugar, la muestra estaba compuesta por docentes de diferentes etapas educativas, desde Educación Primaria hasta la Universidad. En este sentido, aunque el trabajo docente puede guardar similitudes entre las diferentes etapas, son varios los trabajos que han mostrado demandas específicas para cada edad del alumnado, siendo la Educación Secundaria la más exigente para la salud del profesorado (Extremera et al., 2010; Extremera, Rey y Pena, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Por último, aunque sea un trabajo con el suficiente rigor como su inclusión en una tesis doctoral lo demuestra, no ha sido publicado hasta la fecha en ninguna revista científica, lo que puede limitar su utilización al resto de investigadores del área de estudio. En consecuencia, para el conocimiento del autor del presente trabajo, esta adaptación de la WTMST de Fernet et al. (2008) al contexto español realizada por Ruiz Quiles (2015), únicamente ha sido utilizada hasta la fecha en un artículo científico del mismo autor (Ruiz-Quiles, Moreno-Murcia y Vera, 2015).

Por todo ello, bajo el sustento de la TAD (Deci y Ryan, 1985) parece necesaria la creación de una escala en castellano que evalúe la motivación por la enseñanza en la etapa específica de ESO del profesorado español. En consecuencia, para la realización de este estudio se ha pretendido elaborar un instrumento que, guardando la lógica de la TAD (Deci y Ryan, 1985), combinase matices académicos o educativos con aspectos laborales. Así, la Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (EME-ES) propuesta en el presente trabajo, surge por un lado de una adaptación propuesta por Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy y Goossens (2012) de la *Self-Regulation Questionnaire-Academic* (SRQA; Ryan y Connell, 1989) traducida al castellano y adaptada al contexto del profesorado de ESO. De este instrumento, con una orientación inicial más académica se han nutrido los ítems correspondientes a la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca. Por otro lado, los ítems correspondientes a la desmotivación tienen su naturaleza en la WEIMS (Tremblay et al., 2009), también adaptados al ámbito docente y traducidos al castellano, aunque aportando una visión más orientada hacia el contexto laboral. Más adelante, en el apartado referente a los instrumentos se explicará con detalle el procedimiento seguido para la creación de la escala en cuestión.

2.4. Objetivos e hipótesis de la investigación

Debido a la importancia que puede tener la motivación autodeterminada por la enseñanza para explicar consecuencias que permitan ejercer adecuadamente y con un alto grado de compromiso la profesión docente y, dado que no se dispone para el conocimiento del autor, de un instrumento en castellano que evalúe la motivación por la enseñanza en la etapa específica de ESO, el propósito general del estudio es:

- Elaborar una escala, fiable y válida, con adecuadas propiedades psicométricas que valore la motivación por la enseñanza en la etapa de ESO explicando algunas consecuencias laborales.

Así, se derivan tres hipótesis. La primera hace referencia la validez del constructo, mientras que las dos últimas pretenden testar la validez concurrente:

- a) La EME-ES se ajustará a la estructura factorial de cinco factores propuesta por la TAD mostrando adecuadas propiedades psicométricas.
- b) Las formas de motivación más autodeterminadas explicarán positiva y significativamente la dedicación por la enseñanza y negativamente el aburrimiento en el trabajo.
- c) Las formas de motivación menos autodeterminadas explicarán positiva y significativamente el aburrimiento en el trabajo y negativamente la dedicación por la enseñanza.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

3.1.1. *Marco epistemológico*

La síntesis más sencilla de la evolución de la ciencia y del surgir de las ciencias sociales es la que se opone y asocia a dos modos de hacer ciencia, los dos paradigmas dominantes y excluyentes. Cada uno de ellos se define por oposición al otro, recogiendo la aplicación de dos lógicas (instrumental para positivista y comunicativa para el etnográfico) (Arraiz y Sabirón, 2012, pp. 41-42).

El presente estudio, por la búsqueda de la descripción, predicción y generalización de los resultados como finalidad, se enmarca dentro del paradigma positivista (Arraiz y Sabirón, 2012). Así, su tipo de conocimiento está caracterizado por una lógica instrumental, que parte de la teoría para llegar a la práctica con el fin de hallar resultados meramente objetivos, entendiendo a los sujetos como recursos susceptibles de ser reducidos a objetos para ser cuantificados (Arraiz y Sabirón, 2012; Sabirón, 2006). Es por ello, que siguiendo una línea coherente con la naturaleza de los datos y los objetivos de la investigación, este trabajo adopta una metodología exclusivamente cuantitativa. Este tipo de metodología, demanda cosificar los fenómenos estudiados, por lo que en el presente estudio es necesario reducir a la persona en fragmentos para que, a posteriori pueda ser analizada a través de variables cuantificables como la motivación autodeterminada por la enseñanza, la dedicación laboral o el aburrimiento en el trabajo. De este modo, el control del estudio es total y absoluto por parte del investigador (Arraiz y Sabirón, 2012; Sabirón, 2006). Así, a modo de resumen en la Tabla 1 se recogen las características que definen el marco epistemológico del presente estudio:

Tabla 1. Características del marco epistemológico de la investigación.

Paradigma	- Positivista
Finalidad	- Descripción - Generalización
Tipo de conocimiento	- Lógica instrumental - Pretensión de objetividad - De la teoría a la práctica
Metodología	- Cuantitativa
Control	- Del investigador (método)

3.1.2. Diseño metodológico

Guardando la coherencia con el perfil epistemológico del estudio y su naturaleza cuantitativa de los datos, la presente investigación se enmarca dentro de un diseño carácter selectivo o *ex post facto* de corte transversal basado en la técnica de encuestación (Fontes de Gracia et al., 2010).

Es preciso señalar que se ha optado por un diseño de encuestación transversal dada la relevancia del fenómeno, la motivación por la enseñanza en ESO, en el momento actual, caracterizado por una elevada agitación social, política y económica en nuestro país. Además, los datos han sido recogidos en un único momento, lo que se considera apropiado para este contexto, debido a que el profesorado es un colectivo con una alta carga de trabajo y realizar varias tomas de datos podría afectar a la validez externa (e.g., perdida de muestra). Por otra parte, este tipo de diseño permite estudiar temas con discursos estructurados en la población objeto de estudio, como es la motivación por la enseñanza para los docentes y permite recoger una gran cantidad de datos sobre el tema en cuestión. Esto puede ser determinante para lograr una mejor comprensión de la motivación autodeterminada en el contexto docente, al detectar en la literatura que son numerosas las variables que pueden estar relacionadas con este constructo.

3.2. Muestreo

En la línea de lo descrito en el diseño del estudio, una de las finalidades de una investigación encuadrada dentro del paradigma positivista es la búsqueda de generalizar los resultados obtenidos (Sabirón, 2006). Para ello, resulta muy recomendable utilizar una estrategia de muestreo planificada, es decir, probabilística, que garantice un muestra representativa que conserve las características de la población objeto de estudio (Fontes de Gracia et al., 2010). En cambio, este diseño probabilístico exige unos recursos materiales, humanos y económicos con los que no siempre se pueden contar en una investigación.

Por este motivo, la técnica de muestreo utilizada fue no probabilística por elección/accidental (Fontes de Gracia et al., 2010). No obstante, este tipo de muestreo se considera de una alta validez externa por la búsqueda del investigador de asegurar una muestra lo más representativa posible (Fontes de Gracia et al., 2010). En este sentido, conociendo las características que definen al profesorado de ESO, junto con el momento que coincidió con la recogida de datos (i.e., final del curso académico), se pretendió abarcar a la totalidad de la población objeto de estudio (i.e., 6393 docentes de ESO en activo en la Comunidad Autónoma de Aragón en el curso académico 2015/2016 según la

Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio) con objeto de conseguir el mayor número de sujetos posible. No obstante, siendo conscientes de las dificultades para acceder a la totalidad de la muestra, se diseñó un cuestionario online (ver epígrafe 3.6) de fácil accesibilidad para el profesorado y se tuvieron en cuenta variables sociodemográficas como la provincia (i.e., Zaragoza, Huesca y Teruel), el tipo de centro (i.e., público, concertado y privado), el género (i.e., hombre y mujer) y la temporalidad del contrato (i.e., funcionario e interino). Todo ello, con el objetivo de conseguir una muestra lo más representativa posible dentro de los recursos disponibles.

3.3. Participantes

Los criterios de inclusión del estudio fueron: haber trabajado como docente durante el curso académico 2014/2015 en un centro de ESO de la Comunidad Autónoma de Aragón y responder correctamente a la totalidad de las preguntas del cuestionario. En consecuencia, la muestra final del estudio fue de 584 docentes (M edad = 45,04; DT = 8,97) con una experiencia laboral media de 17,55 años (DT = 10,26), de los cuales el 43,5% eran hombres y el 56,5% restante, mujeres. Como se ha mencionado en el epígrafe anterior, con objeto de buscar la representatividad de la población objeto de estudio, la muestra estaba repartida en centros públicos (71%), concertados (28%) y privados (1%) de las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón, Zaragoza (51%), Huesca (25%) y Teruel (24%). Por último, respecto al tipo de contrato, el 77% eran funcionarios mientras que el 23% restante trabajaban como interinos (19% año académico completo; 4% unos meses). Estos datos se recogen de forma numérica en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de la muestra (n) que formó parte del estudio.

n	Género		Tipo de centro			Provincia del centro			Temporalidad contrato		
	H	M	Púb	Con	Priv	Zgz	Hu	Te	Fun	IntC	IntP
584	254	330	416	163	5	300	145	139	453	108	24

Nota: H=hombre, M=mujer; Púb=Público, Con=Concertado, Priv=Privado; Zgz= Zaragoza, Hu=Huesca, Te=Teruel;

Fun=Funcionario; IntC=interino año académico completo, IntM=Interino meses.

Posteriormente, los participantes fueron divididos aleatoriamente en dos submuestras (n^1 = par; n^2 = impar) con igual número de sujetos ($n^{1,2} = 292$) comprobando que no existieran diferencias significativas entre ambas muestras en relación a las variables del estudio. Estas submuestras se utilizaron para reforzar la validez de constructo de la EME-ES, testando su estabilidad a través de una validación cruzada mediante un análisis de invarianza (ver epígrafes 3.7 y 4.2.2.2).

3.4. Variables

Las variables del estudio, siguiendo la secuencia teórica de la TAD (i.e., motivación autodeterminada → consecuencias) (Deci y Ryan, 1985) son:

➤ Motivación autodeterminada

- Motivación por la enseñanza
 - *Motivación intrínseca*
 - *Regulación identificada*
 - *Regulación introyectada*
 - *Regulación externa*
 - *Desmotivación*

➤ Consecuencias

- Dedicación por la enseñanza
- Aburrimiento en el trabajo

La motivación autodeterminada es la variable independiente del estudio, mientras que la dedicación por la enseñanza y el aburrimiento en el trabajo son las variables dependientes. No obstante, es preciso señalar que esta distinción es meramente teórica dado el carácter del diseño selectivo. Además se recogerán una serie de variables sociodemográficas para clasificar y controlar a la muestra (Tabla 2).

3.5. Instrumentos

Por un lado, para medir la variable independiente del estudio (i.e., motivación por la enseñanza) que diese forma a la escala que se pretendía crear, se recopilaron, adaptaron y tradujeron los ítems de diferentes instrumentos validados, relacionados con los ámbitos, laboral y docente (ver anexo I). Por otro lado, las versiones de los instrumentos utilizados en el presente estudio para medir las variables dependientes (i.e., dedicación por la enseñanza y aburrimiento en el trabajo) se corresponden con escalas validadas previamente y adaptadas al castellano (ver anexo II). Los instrumentos utilizados son los siguientes:

3.5.1. Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria

Para medir la motivación intrínseca y extrínseca (i.e., regulación integrada, identificada y externa) por la enseñanza del profesorado se realizó la traducción española de una adaptación propuesta por Soenens et al. (2012) de la *Self-Regulation Questionnaire-Academic* (Ryan y Connell, 1989). A pesar de ser un cuestionario de naturaleza académica,

esta versión adaptada mostró adecuadas propiedades psicométricas en estudios previos en una muestra de 317 profesores (Soenens et al., 2012). De igual modo, se midió el factor de desmotivación de la *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (Tremblay et al., 2009). La adaptación española de la escala se realizó siguiendo los estándares metodológicos internacionales recomendados por la *International Test Comission* (ITC) para adaptar correctamente test y escalas de unas culturas a otras (Hambleton, 2005; Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013). De este modo, para traducir los ítems al castellano se adoptó la estrategia de traducción inversa (Hambleton, 2005), la cual fue combinada con el método de traducción directa para evitar imprecisiones, según el procedimiento *parallel back translation* (Brislin, 1986). Siguiendo a Lynn (1986), los ítems se sometieron a una evaluación de validez del contenido por parte de cuatro expertos en educación con amplia formación en la TAD, quienes estimaron la adecuación de los ítems a los constructos a los que se referían. Este grupo de expertos cuidó la correcta redacción de los mismos, manteniendo el sentido original en aquellos que se adecuaban al contexto del estudio y adaptando los que requerían un mejor ajuste semántico. Todos los ítems fueron analizados y revisados hasta que se llegó a la versión que recogiese la dimensión teórica de la forma más clara y precisa. Además se formularon en sentido positivo, excepto para el factor de desmotivación, tal y como recomiendan diversos autores (Marsh, 1996).

De este modo, la escala traducida y denominada Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (EME-ES) presenta el encabezado “Yo estoy motivado para enseñar porque...” seguido de 19 ítems para medir cinco subescalas: motivación intrínseca (e.g., “La enseñanza me parece una actividad agradable”), regulación identificada (e.g., “Creo que es un objetivo importante en mi vida”), regulación introyectada (e.g., “Quiero que otros piensen que soy un buen docente”), regulación externa (e.g., “Me veo obligado a hacerlo por los demás compañeros/as, director/a”) y desmotivación (e.g., “No lo sé, se espera demasiado de nosotros”). Todas las subescalas cuentan con un número de cuatro ítems excepto la desmotivación que se compone de tres. Las respuestas se evalúan de acuerdo a una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con relación a la formulación de la pregunta (ver anexo I).

3.5.2. Dedicación por la enseñanza

Para medir la dedicación por la enseñanza del profesorado se utilizó la versión española (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002) de la *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Esta

escala, está compuesta por 17 ítems distribuidos en tres factores: vigor, dedicación y absorción. No obstante, para abordar los objetivos del presente estudio únicamente se seleccionaron los cinco ítems relacionados con el factor dedicación (e.g., “Estoy entusiasmado con mi trabajo”) (ver anexo II). El formato de respuesta se basaba en una escala Likert del 0 a 6, donde el 0 correspondía a nunca y el 6 a siempre. El factor dedicación ha mostrado unas propiedades psicométricas ($\alpha \geq 0.86$) adecuadas según Nunnally (1976) en estudios previos con docentes (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Høigaard et al., 2012). En este estudio, el alfa de Cronbach para el dicho factor fue de .90.

3.5.3. *Aburrimiento en el trabajo*

Para medir el aburrimiento en el trabajo como docente se utilizó el *Burnout Clinical Subtype Questionnaire* (BCSQ-36; Farber, 1991) en la versión española validada de Montero-Marín y García-Campayo, (2010). Este cuestionario está compuesto por 36 ítems, precedidos por la frase “En mi trabajo...”, y distribuidos en tres subtipos (i.e., frenético, sin desafíos y desgastado) y nueve factores (i.e., implicación, ambición, sobrecarga, indiferencia, aburrimiento, falta de desarrollo, abandono, falta de control y falta de reconocimiento). Para abordar el objetivo del presente estudio se seleccionaron los cuatro ítems que miden en aburrimiento en el trabajo (e.g., “Siento que mi trabajo es mecánico y rutinario) (ver anexo II). El formato de respuesta utilizado se correspondía con una escala Likert del 1 a 7, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 7 a totalmente de acuerdo. Este factor ha sido utilizado satisfactoriamente en estudios previos (Montero-Marín et al., 2012) demostrando una fiabilidad adecuada ($\alpha = 0.92$) según Nunnally (1976). En este estudio, el alfa de Cronbach para el aburrimiento fue de .91.

3.6. Procedimiento

Antes de comenzar el estudio se pidió el consentimiento de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón. Una vez obtenida su aprobación, comenzó la preparación y planificación para abordar una correcta toma de datos que asegurase la mayor representatividad posible de la muestra con los recursos que se disponían. Por este motivo, con la finalidad de acceder fácilmente a todos los centros de la Comunidad Autónoma de Aragón, se informatizó la recogida de datos. Por otra parte, esto ayudó a preservar el anonimato del profesorado participante y evitar valores perdidos, dado que la plataforma virtual no dejaba enviar la respuesta si no se habían llenado todos los ítems.

Para ello, se contactó con una empresa experta en informática, quién se encargó de elaborar el soporte virtual que aglutinase cuestionario online siguiendo las directrices

teóricas aportadas por los responsables de la investigación. Esta plataforma virtual contenía la EME-ES y los nueve ítems relativos a la dedicación por la enseñanza (cinco ítems) y el aburrimiento en el trabajo (cuatro ítems). Una vez finalizada y previo a su lanzamiento, fue revisada por el grupo de cuatro expertos educativos en teorías motivacionales y validación para solventar los posibles errores, tanto en la redacción y compresión de los ítems, como en el funcionamiento del soporte virtual.

Tras la revisión y aceptación de los diferentes expertos, el cuestionario online fue distribuido a todo el profesorado de ESO de la Comunidad Autónoma de Aragón en activo durante el curso 2014-2015. Así, cada docente recibió en su buzón del correo electrónico una breve explicación de los objetivos del estudio junto al link que daba acceso a la realización del cuestionario. Se insistió en el anonimato y confidencialidad de las respuestas. Igualmente, se añadió el correo electrónico del investigador principal por si algún sujeto quería solventar alguna duda u obtener mayor información. Una vez realizada la encuesta, los datos eran automáticamente grabados en una base de datos informática a la cual tenía acceso únicamente el investigador principal. La plataforma virtual estuvo en activo durante 30 días para evitar y prevenir el sesgo temporal entre unas respuestas y otras. Además, durante estos 30 días se repartieron cuestionarios en papel por los centros más representativos de las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón por si algún docente prefería complementar la encuesta en este tipo de formato. Los cuestionarios que se recogieron en papel, fueron volcados en la misma base de datos donde se recogían las respuestas del profesorado que contestó a través de la plataforma virtual. Esta labor, la realizó una única persona para evitar confusiones, quien se encargó de eliminar aquellos cuestionarios que no cumplían los criterios de inclusión (i.e., responder todos los ítems del cuestionario).

3.7. Análisis de datos

De forma previa se comprobó la normalidad univariada (i.e., test de Kolmogorov-Smirnov) y multivariada (i.e., índice multivariado de Mardia) reflejando la necesidad de utilizar estadística paramétrica. Así, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo y un análisis de correlaciones bivariadas de los ítems de la EME-ES. En segundo lugar, se dividió a la muestra (n) en dos de forma aleatoria, obteniendo dos submuestras, n^1 y n^2 , consideradas homogéneas según la prueba estadística t-Student. En tercer lugar, como paso previo a la validez de constructo, se comprobó que el continuum de autodeterminación se cumplía en todas las muestras (n , n^1 y n^2) mediante un análisis de correlaciones entre las

cinco subescalas de la EME-ES. En cuarto lugar, para determinar la validez de constructo y obtener un modelo ajustado de medida de la escala se realizó un AFC utilizando el estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLSMV). Este estimador fue seleccionado porque es habitual en las ciencias sociales desviaciones de la normalidad multivariada que, utilizando el método estándar de estimación máxima verosimilitud (ML), aumentan el valor de χ^2 e infraestiman el de los errores típicos (Finney y DiStefano, 2006). Además, al tratarse de datos ordinales (i.e., escala Likert) este estimador es el procedimiento más recomendado por algunos autores (e.g., Byrne, 2001; Finney y DiStefano, 2006). Seguidamente, se testó el modelo de medida en las submuestras n^1 y n^2 , para comprobar que los índices de ajuste y error mostraban estabilidad con indiferencia del grupo o muestra en el que era aplicado. En quinto lugar se realizó un análisis confirmatorio multigrupo para testar la invariancia del modelo de medida comprobando la estabilidad en diferentes grupos de población (n^1 y n^2) (Jaccard y Wan, 1996). El modelo de medida propuesto se utilizó como base para la comparación sin poner restricciones de igualdad de parámetros entre las muestras. A continuación, se estimó y se comparó el modelo en el que se impuso la igualdad entre las dos muestras. La invarianza fue testada con la formula *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA; Browne y Du Toit, 1992) debido a que la diferencia del estadístico χ^2 puede ser sensible al tamaño muestral pudiendo generar afirmaciones erróneas. Por último en lo que a validez de constructo se refiere, se comprobó la fiabilidad utilizando el alfa de Cronbach. Igualmente, siguiendo el procedimiento realizado en los análisis anteriores, se comprobó la fiabilidad en las dos submuestras n^1 y n^2 para determinar con mayor rigor la estabilidad de la escala.

Respecto a la validez concurrente, se realizó en primer lugar un análisis de correlaciones entre las subescalas de la EME-ES, la dedicación por la enseñanza y el aburrimiento en el trabajo. Finalmente, estos análisis fueron reforzados con un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) en el que se hipotetizó que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionarían positivamente con la dedicación por la enseñanza y negativamente con el aburrimiento en el trabajo, mientras que las formas de motivación menos autodeterminadas lo harían de forma contraria.

Para evaluar el ajuste de los modelos (AFC y SEM) se utilizó una combinación de índices de ajuste, tanto absolutos como relativos: chi-cuadrado del modelo (χ^2), la razón χ^2/gl , la raíz del error de aproximación cuadrático medio (RMSEA, por sus siglas en inglés), el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés) y el índice de Tucker Lewis (TLI, por sus siglas en inglés). Los índices χ^2 y RMSEA son medidas de ajuste

absolutas, mientras que el CFI y el TLI son medidas de ajuste incremental. Se utiliza el cociente entre el estadístico χ^2 y los grados de libertad (gl) puesto que χ^2 por sí sólo es especialmente sensible al tamaño de la muestra (Satorra y Bentler, 2001). Para este indicador, una situación de ajuste perfecto sería un valor de 1 (Marôco, 2010), siendo indicativos de buen ajuste aquellos que son inferiores a 4 (Bollen y Long, 1993), mientras que valores inferiores a 6 se consideran aceptables (Bentler, 1990). Por el contrario, son inaceptables valores superiores a 6 y deberían rechazarse (Bentler, 1990). Respecto a la medida de cuantía de error RMSEA, valores menores o iguales a .08 son consideradas como aceptables, mientras que por debajo de .06 son buenos valores de ajuste (Hu y Bentler, 1999). Por último, los índices de CFI y TLI superiores a .90 se consideran apropiados para aceptar el modelo, siendo óptimos los superiores a .95 (Kaplan, 2000). No obstante, algunos autores sostienen que un modelo puede ser considerado con un buen ajuste cuando RMSEA y CFI tienen, conjuntamente, valores adecuados (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009). Para realizar estos análisis se utilizaron los programas estadísticos Mplus 7.0, SPSS 22 y AMOS 19.

4. Resultados

4.1. Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones de los ítems

Con objeto de obtener los primeros resultados del funcionamiento de la EME-ES, se realizaron un análisis descriptivo y un análisis de correlaciones bivariadas a través del coeficiente de Pearson de los 19 ítems. Los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) se presentan en la Tabla 3, con medias (M) entre 1.31 (ítem 19) y 4.46 (ítem 2) y desviaciones típicas (DT) entre 0.65 (ítem 18 y 19) y 1.27 (ítem 11). En referencia a las subescalas, se puede observar que las medias de motivación intrínseca ($M = 4.18$) y regulación identificada ($M = 4.25$) son las más altas, mientras que la media de la subescala de desmotivación ($M = 1.49$) es la más baja, seguida de la regulación externa ($M = 2.23$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis de la subescalas y de los ítems de la EME-ES

	M	DT	Asimetría	Curtosis
Motivación intrínseca	4.18	0.63	-0.93	1.39
1. <i>Estoy muy interesado en la enseñanza.</i>	4.37	0.70	-1.27	2.77
5. <i>Enseñar es divertido.</i>	4.13	0.78	-1.04	1.65
8. <i>Encuentro la enseñanza divertida.</i>	4.03	0.85	-0.88	0.77
14. <i>La enseñanza me parece una actividad agradable.</i>	4.20	0.80	-1.24	2.23
Regulación identificada	4.25	0.62	-1.10	2.11
2. <i>Enseñar me ayuda aprender cosas nuevas.</i>	4.46	0.67	-1.50	3.84
3. <i>Creo que es muy valioso para mí como persona.</i>	4.34	0.74	-1.28	2.46
13. <i>Ésta es una elección personal importante para mí.</i>	4.19	0.79	-1.16	2.15
16. <i>Creo que es un objetivo importante en mi vida.</i>	4.01	0.88	-1.09	1.60
Regulación introyectada	3.01	0.80	-0.05	-0.44
4. <i>Quiero que otros piensen que soy un buen docente</i>	3.68	0.93	-0.47	0.16
9. <i>De lo contrario, me sentiría culpable</i>	2.72	1.17	0.09	-0.84
11. <i>De lo contrario, estaría decepcionado conmigo mismo.</i>	2.90	1.27	-0.06	-1.15
12. <i>Quiero dar la impresión a otros/as de ser un buen docente.</i>	2.75	1.13	-0.04	-0.92
Regulación externa	2.23	0.78	0.18	-0.39
6. <i>Se supone que debo hacerlo.</i>	2.63	1.14	0.23	-0.78
7. <i>Otros (compañeros/as, director/a,...) me presionan para hacerlo.</i>	1.77	0.83	0.97	0.82
10. <i>Me veo obligado a hacerlo por los demás (compañeros/as, director/a).</i>	1.83	0.86	0.90	0.45
15. <i>Se espera que yo lo haga.</i>	2.69	1.21	0.07	-1.03
Desmotivación	1.49	0.60	1.48	2.91
17. <i>No lo sé, siento que estoy perdiendo el tiempo cuando doy clase.</i>	1.77	0.90	1.29	1.63
18. <i>Hago poco porque yo no creo que en la enseñanza valga la pena hacer esfuerzos.</i>	1.38	0.65	2.20	6.93
19. <i>No sé por qué me dedico a la enseñanza, es un trabajo inútil.</i>	1.31	0.65	2.62	8.23

Aunque hay autores que sostienen que la desviación de la normalidad univariada no afecta a los estimadores de mínimos cuadrados ponderados si los valores de las variables se sitúan por debajo de tres en asimetría y 10 en curtosis (Kline, 2005), la distribución normal de los datos fue comprobada con el test de Kolmogorov-Smirnov. Además, se comprobó la normalidad multivariada mediante el índice multivariado de Mardia obteniendo valores que no suponían un inconveniente crítico para el AFC (Rodríguez Ayan y Ruiz, 2008).

De forma complementaria, la Tabla 4 muestra las correlaciones bivariadas de los 19 ítems que componen la escala EME-ES. En general, las correlaciones mostraron valores fuertes, positivos y significativos entre los ítems que componen la misma subescala. También se puede observar que los ítems de motivación intrínseca (1, 5, 8 y 14) correlacionan de forma fuerte, positiva y significativa con los ítems de regulación identificada (2, 3, 13 y 16), mientras que lo hacen en sentido contrario con los de regulación externa (6, 7, 10, 15) y desmotivación (17, 18 y 19). Por otra parte, los ítems de regulación externa y desmotivación correlacionan de forma fuerte, positiva y significativa entre ellos. Respecto a los ítems de regulación introyectada (4, 9, 11, 12), correlacionan de forma significativa y positiva con los de regulación externa (6, 7, 10 y 15), a excepción de las relaciones entre los ítems 4 y 7, y 6 y 13. De este modo, de forma general y salvo algunas excepciones, se puede observar como los ítems de la EME-ES se ajustan a la estructura teórica propuesta por la TAD.

Tabla 4. Análisis de correlaciones entre los 19 ítems de la EME-ES.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
EME-ES 1	1	.602**	.637**	.198**	.388**	-.160**	-.232**	.431**	-.009	-.189**	.085*	.008	.530**	.516**	-.085*	.511**	-.373**	-.418**	-.426**
EME-ES 2		1	.732**	.222**	.408**	-.136**	-.181**	.419**	-.023	-.156**	.056	.041	.431**	.410**	-.035	.418**	-.311**	-.289**	-.328**
EME-ES 3			1	.230**	.419**	-.100*	-.166**	.417**	-.050	-.127**	.077	.047	.524**	.496**	-.030	.523**	-.323**	-.277**	-.340**
EME-ES 4				1	.119**	.183**	.071	.089*	.111**	.096*	.143**	.507**	.170**	.061	.186**	.152**	-.012	-.050	-.094*
EME-ES 5					1	-.115**	-.126**	.790**	-.009	-.118**	.039	.040	.365**	.527**	-.128**	.291**	-.299**	-.187**	-.264**
EME-ES 6						1	.438**	-.157**	.288**	.392**	.082*	.314**	-.100*	-.155**	.574**	-.017	.308**	.259**	.197**
EME-ES 7							1	-.185**	.309**	.565**	.137**	.262**	-.153**	-.194**	.384**	-.087*	.377**	.349**	.348**
EME-ES 8								1	.023	-.171**	.057	.037	.344**	.558**	-.139**	.340**	-.334**	-.244**	-.314**
EME-ES 9									1	.369**	.533**	.385**	-.002	.020	.336**	.049	.262**	.099*	.096*
EME-ES 10										1	.270**	.335**	-.144**	-.156**	.421**	-.087*	.301**	.373**	.344**
EME-ES 11											1	.351**	.135**	.035	.189**	.154**	.121**	-.020	.038
EME-ES 12												1	.116**	-.038	.388**	.114**	.181**	.135**	.063
EME-ES 13													1	.527**	-.069	.614**	-.351**	-.305**	-.356**
EME-ES 14														1	-.090*	.509**	-.368**	-.280**	-.389**
EME-ES 15															1	-.001	.208**	.174**	.138**
EME-ES 16																1	-.267**	-.283**	-.335**
EME-ES 17																	1	.466**	.475**
EME-ES 18																		1	.574**
EME-ES 19																			1

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; Motivación intrínseca = 1, 5, 8 y 14; Regulación identificada = 2, 3, 13 y 16; Regulación introyectada = 4, 9, 11 y 12; Regulación externa = 6, 7, 10 y 15; Desmotivación = 17, 18 y 19

4.2. Validez de constructo

Para evaluar la validez de constructo de la EME-ES se realizaron dos pruebas estadísticas: un análisis de correlaciones bivariadas a través del coeficiente de Pearson entre las distintas subescalas o factores, y un AFC.

Previo a ello, los participantes fueron divididos aleatoriamente ($n^1 = \text{par}$; $n^2 = \text{impar}$) en dos submuestras con igual número de sujetos ($n^{1,2} = 292$) para comprobar la estabilidad de la EME-ES a través de una la validación cruzada del instrumento. A través de una prueba t-Student para muestras independientes se comprobó que las dos muestras eran homogéneas ($p > .05$) respecto a las variables que definían a la muestra (i.e., edad, tipo de centro, tipo de contrato y provincia del centro). La única variable que se obtuvieron diferencias significativas entre las muestras par e impar fue el género ($p = .030$; $n^1 = 114$ hombres y 178 mujeres, $n^2 = 140$ hombres y 152 mujeres). No obstante, respecto a las variables objeto de estudio, es decir las regulaciones de la escala de la EME-ES, se realizó un análisis de diferencias por género, comprobando que no existían diferencias significativas ($p > .05$) entre hombres y mujeres. Por último, se comprobó que no existían diferencias significativas entre ambas muestras (n^1 y n^2) en ninguna de las subescalas de la motivación por la enseñanza. Por todo ello, se puede considerar que la muestras par (n^1) e impar (n^2) eran homogéneas.

4.2.1. Análisis de correlaciones de las subescalas EME-ES

Siguiendo la secuencia propuesta por la TAD (Deci y Ryan, 1985) se pretendía comprobar la presencia de formas específicas de relación entre las diferentes regulaciones motivacionales a través del coeficiente de correlación de Pearson (Tablas 5, 6 y 7). De este modo, partíamos de la fotografía teórica siguiente: las correlaciones deberían ser fuertes, positivas y significativas entre las subescalas adyacentes y negativas y significativas entre aquellos factores más alejados u opuestos en el continuum de la autodeterminación.

4.2.1.1. Análisis de correlaciones muestra 584 (n)

Como el modelo teórico de la TAD propone, se puede observar en la Tabla 5 que las correlaciones entre las subescalas más próximas fueron todas significativas y positivas (i.e., motivación intrínseca y regulación identificada, $r = .678$, $p < .01$; regulación identificada y regulación introyectada, $r = .156$, $p < .01$; regulación introyectada y regulación externa, $r = .438$, $p < .01$; regulación externa y desmotivación, $r = .428$, $p < .01$).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra 584.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5
1. Motivación intrínseca	4.18	0.63	1	.678**	.075	-.232**	-.489**
2. Regulación identificada	4.25	0.62		1	.156**	-.143**	-.473**
3. Regulación introyectada	3.01	0.80			1	.438**	.140**
4. Regulación externa	2.23	0.78				1	.428**
5. Desmotivación	1.49	0.60					1

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$

4.2.1.2. Análisis de correlaciones muestra par (n^1)

Para la muestra de sujetos pares (n^1) (Tabla 6), los resultados entre las correlaciones de las subescalas más próximas fueron semejantes a la muestra total de 584 (Tabla 5) debido a que las asociaciones entre la motivación intrínseca y regulación identificada ($r = .668, p<.01$), la regulación introyectada y regulación externa ($r = .411, p<.01$) y regulación externa con la desmotivación ($r = .385, p<.01$) fueron fuertes, positivas y significativas. En cambio, la única relación que se alejó de la propuesta teórica fue la mostrada por regulación identificada con la regulación introyectada ($p>.05$). Respecto a las correlaciones entre los factores más lejanos del continuum, es decir motivación intrínseca y desmotivación, presentaron una correlación más negativa y significativa ($r = -.428, p<.01$) que entre otras subescalas más cercanas, como es el caso de la motivación intrínseca y la regulación externa ($r = -.232, p<.01$), pero no se cumplió el supuesto entre la desmotivación y la regulación identificada ($r = -.474, p<.01$), cuya correlación fue más elevada.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra par.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5
1. Motivación intrínseca	4.18	0.62	1	.668**	.047	-.244**	-.428**
2. Regulación identificada	4.27	0.61		1	.087	-.180**	-.474**
3. Regulación introyectada	3.01	0.82			1	.411**	.109
4. Regulación externa	2.24	0.80				1	.385**
5. Desmotivación	1.49	0.58					1

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$

4.2.1.3. Análisis de correlaciones Muestra impar (n^2)

Para la muestra de sujetos impares (n^2) (Tabla 7), los resultados de las correlaciones entre las subescalas adyacentes siguieron la propuesta teórica de la TAD (i.e., motivación intrínseca y regulación identificada, $r = .668, p<.01$; regulación identificada y regulación introyectada, $r = .223, p<.01$; regulación introyectada y regulación externa, $r = .467, p<.01$; regulación externa y desmotivación, $r = .441, p<.01$) obteniendo relaciones fuertes, positivas y significativas. En relación a las correlaciones entre los factores opuestos del continuum, es decir, motivación intrínseca y desmotivación, se respetó igualmente la propuesta teórica, hallándose una correlación más negativa y significativa ($r = -.544, p<.01$)

que entre otras subescalas más cercanas, como es el caso de la motivación intrínseca y la regulación externa ($r = -.221, p < .01$) o la desmotivación y la regulación identificada ($r = -.473, p < .01$)

Tabla 7. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las subescalas de la EME-ES para la muestra impar.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5
1. Motivación intrínseca	4.19	0.65	1	.689**	.102	-,221**	-,544**
2. Regulación identificada	4.23	0.64		1	.223**	-,108	-,473**
3. Regulación introyectada	3.02	0.79			1	.467**	.170**
4. Regulación externa	2.21	0.77				1	.471**
5. Desmotivación	1.49	0.62					1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

De este modo, se puede afirmar que siguiendo el modelo teórico propuesto por la TAD se pone de manifiesto la presencia de un continuum de autodeterminación para la EME-ES, tanto en la muestra de 584 docentes (n), como en las submuestras n^1 y n^2 . Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela y ser reforzados con un AFC del constructo debido a que en la muestra par (n^2), no se cumplen todas las relaciones de las regulaciones motivacionales como era esperado.

4.2.2. *Modelo de medida: Análisis Factorial Confirmatorio*

El AFC permite comprobar si existe pertinencia o bondad de ajuste a los datos de un modelo teórico especificado a priori que representa relaciones entre variables (Finney y DiStefano, 2006). Para la muestra de 584 docentes de ESO (n), como se puede observar en la Tabla 8, el modelo inicial o modelo 1 de la EME-ES no ajustó como se esperaba en todos sus índices, debiendo ser rechazado por superar los valores recomendados para la razón (χ^2/gl) y para el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). En consecuencia, siguiendo las recomendaciones de otros autores (e.g., Finney y DiStefano, 2006), se realizaron ajustes para simplificar el modelo atendiendo a los índices de modificación (Tabla 8).

Para ello, se observaron los valores más elevados entre las correlaciones de los ítems de la escala, respetando la estructura de cinco factores propuesta por la TAD. Así, se relacionaron los ítems 5 y 8 (i.e., Enseñar es divertido; Encuentro la enseñanza divertida) pertenecientes a la subescala de motivación intrínseca; los ítems 4 y 12 (i.e., Quiero que otros piensen que soy un buen docente; Quiero dar la impresión a otros/as de ser un buen docente) pertenecientes a la subescala de regulación introyectada; y los ítems 6 y 15 (i.e., Se supone que debo hacerlo; Se espera que yo lo haga) pertenecientes a la subescala de regulación externa.

Por otra parte, analizando la redacción de los ítems relacionados se apreciaron notorias similitudes semánticas entre ellos, lo que reforzaba la justificación de los ajustes realizados. Finalmente, después de analizar las diferencias de χ^2 entre el modelo 1 y el modelo 2 siguiendo su tabla de distribución, se decidió aceptar el modelo 2 como modelo de medida de la EME-ES por encontrar diferencias significativas de mejora en sus índices asumiendo un error del 0,1%.

Tabla 8. Índices de ajuste de los modelos analizados

Modelo/Prueba	χ^2	gl	p	χ^2/gl	RMSEA	CFI	TLI
Modelo 1	1360.79	142	.000	9.58	.12 (LI 90 = .11; LS 90 = .13)	.92	.91
Modelo 2	762.22	139	.000	5.48	.08 (LI 90 = .08; LS 90 = .09)	.96	.95

Nota: razón χ^2/gl = razón chi-cuadrado/ grados de libertad; p = significación; RMSEA= Error cuadrático medio de aproximación; LI = Límite inferior; LS = Límite Superior; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis

Finalmente, en la Tabla 9, se pueden observar los pesos de regresión estandarizados (β) de los ítems de la EME-ES, el error típico (E.T), así como la varianza explicada (R^2) de cada uno de ellos.

Tabla 9. Valores estandarizados de cada ítem de la EME-ES.

			Valores estandarizados		
			β	E.T.	R^2
Motivación ínstinctiva	1. Estoy muy interesado en la enseñanza.		.87	.01	.76
	5. Enseñar es divertido.		.65	.02	.43
	8. Encuentro la enseñanza divertida.		.70	.02	.49
	14. La enseñanza me parece una actividad agradable.		.84	.01	.70
Regulación identificada	2. Enseñar me ayuda aprender cosas nuevas.		.87	.01	.76
	3. Creo que es muy valioso para mí como persona.		.90	.01	.81
	13. Ésta es una elección personal importante para mí.		.81	.01	.66
	16. Creo que es un objetivo importante en mi vida.		.77	.02	.59
Regulación introyectada	4. Quiero que otros piensen que soy un buen docente		.28	.04	.08
	9. De lo contrario, me sentiría culpable		.80	.02	.64
	11. De lo contrario, estaría decepcionado conmigo mismo.		.61	.02	.37
	12. Quiero dar la impresión a otros/as de ser un buen docente.		.67	.02	.44
Regulación Externa	6. Se supone que debo hacerlo.		.62	.03	.38
	7. Otros (compañeros/as, director/a,...) me presionan para		.81	.02	.66
	10. Me veo obligado a hacerlo por los demás (compañeros/as, director/a).		.83	.02	.69
	15. Se espera que yo lo haga.		.58	.02	.34
Desmotivación	17. <i>No lo sé, siento que estoy perdiendo el tiempo cuando doy clase.</i>		.78	.02	.60
	18. <i>Hago poco porque yo no creo que en la enseñanza valga la pena hacer esfuerzos.</i>		.84	.02	.70
	19. <i>No sé por qué me dedico a la enseñanza, es un trabajo inútil.</i>		.91	.02	.82

Nota: Nota: β = Pesos de regresión estandarizados; E.T = Error típico; R^2 = Varianza explicada. Todos los parámetros fueron significativos ($p=.000$)

Los valores de los pesos de regresión estandarizados oscilan entre .28 del ítem 4 perteneciente a la regulación introyectada, hasta .91 del ítem 19 relacionado con la desmotivación. Consecuentemente, los 19 ítems mostraron cargas significativas ($p=.000$) obteniendo todos ellos pesos de regresión estandarizados superiores a .60, excepto dos (ítem 4 e ítem 15), considerándose valores muy adecuados (Finney y DiStefano, 2006). De forma correspondiente, la varianza explicada de cada ítem sobre la subescala correspondiente oscila entre el 8% del ítem 4 (regulación introyectada) y el 82% del ítem 19 (desmotivación).

4.2.2.1. *Estabilidad del modelo ($n^1 = \text{par}; n^2 = \text{impar}$)*

Partiendo del modelo 2 finalmente aceptado con la muestra ($n = 584$) se procedió a comprobar su estabilidad siguiendo los procedimientos de otros estudios de validación que únicamente contaban con una toma de datos (Villasana y Alonso-Tapia, 2015). Con este objetivo, se realizaron dos análisis confirmatorios más (AFC 1 y AFC 2) en las dos submuestras (n^1 y n^2) para comprobar que los índices de ajuste y error del modelo eran adecuados en todas las muestras. En la Tabla 10, se puede observar una alta estabilidad entre los índices de la muestra general (AFC) y las dos submuestras (AFC 1 y AFC 2) para los tres AFC, habiendo utilizado el método de estimación robusto WLSMV. La razón χ^2/gl resulta aceptable para la muestra general (AFC) y buena para las dos submuestras (AFC 1 y AFC 2). Los resultados referentes a los índices de error obtienen valores adecuados de .08 (RMSEA) para la muestra general n (AFC) y la muestra n^1 (AFC 1), mientras que para la muestra n^2 (AFC 2), dicho índice supera ligeramente el valor establecido para que se considere un ajuste aceptable ($=.09$). Sin embargo, los índices que reflejan la bondad de ajuste, muestran valores en torno a .95 en todos las muestras, considerándose un ajuste óptimo. Además, al igual que ocurría con la muestra general n (Tabla 9), todos los ítems mostraron cargas significativas para el AFC 1 y AFC 2. Así, se puede considerar cierta estabilidad en el modelo de medida.

Tabla 10. Análisis factorial confirmatorio de la muestra general y las dos submuestras.

	AFC	AFC 1	AFC 2
Muestra	n (584)	n^1 (292)	n^2 (292)
χ^2	762.22	452.17	518.66
gl	139	139	139
p	.000	.000	.000
χ^2/gl	5.48	3.25	3.73
RMSEA	.08 (LI 90 = .08; LS 90 = .09)	.08 (LI 90 = .07; LS 90 = .09)	.09 (LI 90 = .08; LS 90 = .10)
CFI	.96	.95	.96
TLI	.95	.95	.95

Nota: razón χ^2/gl = razón chi-cuadrado/grados de libertad; p = significación; RMSEA= Error cuadrático medio de aproximación; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis. Todos los parámetros fueron

significativos ($p=.000$)

4.2.2.2. Validez cruzada: Análisis confirmatorio multigrupo

Para asegurar con un procedimiento estadístico más riguroso la estabilidad del modelo que parece apreciarse en la Tabla 10, se consideró oportuno realizar la validez cruzada del cuestionario mediante un análisis confirmatorio multigrupo (n^1 y n^2) testando la invarianza del modelo de medida aceptado para las submuestras par e impar (Jaccard y Wan, 1996) (Tabla 11). Para verificar la invariancia de la escala, debido a que el análisis del estadístico chi-cuadrado puede generar conclusiones erróneas con muestras de sujetos numerosas, se decidió utilizar la fórmula *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Browne y Du Toit, 1992) siguiendo el procedimiento de otras investigaciones (Aibar, 2013). El resultado para la EME-ES fue de .05, mostrando valores adecuados ($\leq .08$) para poder afirmar su invariancia en función de la muestra.

Tabla 11. Índices de ajuste del modelo para el análisis de la invariancia en función del grupo.

Análisis de invarianza	Modelo	χ^2	gl	p	χ^2/gl	RMSEA	CFI	TLI
Submuestras n^1 y n^2	Parámetros libres	1037.56	330	.000	3.14	.08	.96	.95
	Parámetros fijados a igualdad	994.20	344	.000	2.89	.08	.96	.96

Nota: razón χ^2/gl = razón chi-cuadrado/ grados de libertad; p = significación; RMSEA= Error cuadrático medio de aproximación; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis

De este modo, se puede considerar que la escala EME-ES es invariante en función del grupo o de la muestra a la que sea sometida, demostrando la estabilidad del instrumento.

4.3. Fiabilidad

El análisis de la consistencia interna de cada una de las subescalas de la EME-ES se analizó a través del coeficiente alfa de Cronbach. Según los valores de referencia (Nunnally, 1976), la muestra general de 584 docentes obtuvo buenos resultados para las subescalas de motivación intrínseca y regulación identificada, y aceptables para la regulación externa y desmotivación. Para la regulación introyectada, los valores fueron considerados débiles (.68), aunque siendo muy cercana .70, puede considerarse aceptable debido al pequeño número de ítems que componen dicha subescala (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1995). Para las muestras n^1 y n^2 , los patrones de los resultados de la fiabilidad se repitieron en todas las subescalas excepto en

la desmotivación, mostrando mayor oscilación (Tabla 12), aunque siempre dentro del rango de valores considerados adecuados.

Tabla 12. *Consistencia interna de las subescalas en la muestra general y las dos submuestras*

Subescalas	Alfa <i>n</i> = 584	Alfa <i>n</i> ¹ = 292	Alfa <i>n</i> ² = 292
Motivación intrínseca	.82	.81	.84
Regulación identificada	.82	.82	.82
Regulación introyectada	.68	.68	.67
Regulación externa	.76	.78	.75
Desmotivación	.73	.65	.81

Nota: $\alpha > 0.9$ Excelente; $\alpha = 0.9-0.8$ Bueno; $\alpha = 0.8-0.7$ Aceptable; $\alpha = 0.7-0.6$ Débil; $\alpha = 0.6-0.5$ Mediocre (Nunnally, 1976)

De esta manera, un instrumento es fiable cuando con el mismo, se obtienen resultados similares al aplicarlo dos o más veces, ya sea al mismo grupo de individuos o a grupos considerados homogéneos (Visauta, 1998). En este sentido, observando los valores de alfa de Cronbach de las subescalas, así como la estabilidad mostrada en todos sus factores para las tres muestras, se puede considerar a la EME-ES un instrumento fiable y estable para la medición de la motivación por la enseñanza en ESO.

4.4. Validez concurrente

Tras comprobar la validez del constructo, la estabilidad y la fiabilidad del modelo de medida propuesto para la EME-ES, se analizó su validez concurrente. Para ello, bajo el marco teórico propuesto por la TAD (Deci y Ryan, 1985), se realizaron dos pruebas estadísticas. En primer lugar y como paso previo, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas a través del coeficiente de correlación de Pearson, entre las subescalas de la EME-ES y las consecuencias de dedicación por la enseñanza y aburrimiento en el trabajo. Posteriormente, se comprobó dichas secuencia teórica (i.e., motivación autodeterminada → consecuencias) a través de un SEM.

4.4.1. *Análisis de correlaciones; motivación y consecuencias.*

Como se puede observar en la Tabla 13, la dedicación por la enseñanza correlaciona positiva y significativamente con la motivación intrínseca ($r = .627, p < .01$) y la regulación identificada ($r = .641, p < .01$), mientras lo hace en sentido contrario con la regulación externa ($r = -.248, p < .01$) y la desmotivación ($r = -.580, p < .01$). De forma opuesta, el aburrimiento por el trabajo correlaciona negativa y significativamente con la motivación intrínseca ($r = -.540, p < .01$) y la regulación identificada ($r = -.534, p < .01$) y positivamente con la regulación externa ($r = .320, p < .01$) y la desmotivación ($r = .638, p < .01$). Además, el aburrimiento en el trabajo también correlaciona de forma positiva con la regulación

introyectada ($r = .110$, $p < .01$), a diferencia de la dedicación por el trabajo, la cual no muestra correlación de ningún tipo con esta subescala de la EME-ES.

Tabla 13. Correlaciones entre las subescalas de la EME-ES y las consecuencias de dedicación por la enseñanza y aburrimiento en el trabajo

	Dedicación por la enseñanza	Aburrimiento en el trabajo
n	584	584
M (DT)	4.17 (1.12)	2.22 (1.20)
Motivación intrínseca	.627**	-.540**
Regulación identificada	.641**	-.534**
Regulación introyectada	-.038	.110**
Regulación externa	-.248**	.320**
Desmotivación	-.580**	.638**

Nota: M=Media; DT=Desviación típica; ** $p < .01$;

4.4.2. *Modelo de ecuaciones estructurales; motivación y consecuencias.*

Una vez comprobada a través del análisis de correlaciones (Tabla 13) que la secuencia propuesta por la TAD se cumplía, se realizó un SEM para certificar la validez concurrente de la EME-ES.

Partiendo del modelo de medida obtenido para la motivación por la enseñanza ($\chi^2 = 762.22$, $p < .001$; $\chi^2/\text{gl.} = 5.48$; RMSEA = .08 (LO 90 = .08; HI 90 = .09); CFI = .96; TLI = .95), se analizó el SEM representado en la figura 1. Siguiendo las indicaciones de Marôco (2010) los índices de ajuste para este modelo fueron buenos ($\chi^2 = 1176.22$, $p < .001$; $\chi^2/\text{gl.} = 3.60$; RMSEA = .06 (LO 90 = .06; HI 90 = .07); CFI = .97; TLI = .96). La Tabla 14 muestra los valores estandarizados obtenidos para los parámetros del modelo.

Tabla 14. Pesos de regresión y error típico estandarizados de los parámetros del modelo estructural.

Valores estandarizados			
		β	E.T.
Dedicación por la enseñanza →	Motivación intrínseca**	.56	.13
Dedicación por la enseñanza →	Regulación identificada	.06	.11
Dedicación por la enseñanza →	Regulación introyectada**	-.22	.07
Dedicación por la enseñanza →	Regulación externa**	.29	.10
Dedicación por la enseñanza →	Desmotivación**	-.49	.08
Aburrimiento en el trabajo →	Motivación intrínseca*	-.28	.13
Aburrimiento en el trabajo →	Regulación identificada	.01	.12
Aburrimiento en el trabajo →	Regulación introyectada	.13	.08
Aburrimiento en el trabajo →	Regulación externa	-.15	.10
Aburrimiento en el trabajo →	Desmotivación**	.68	.08

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; β = peso de regresión estandarizado; E.T = error típico

Como se puede observar, no todos los parámetros resultaron significativos. En este sentido, es destacable afirmar que todas las subescalas de la EME-ES explicaron de forma significativa alguna de las dos consecuencias introducidas en el modelo de ecuaciones, a excepción de la regulación identificada. De este modo, la dedicación por la enseñanza fue predicha significativamente por la motivación intrínseca ($\beta = .56, p < .01$), la regulación introyectada ($\beta = -.22, p < .01$), la regulación externa ($\beta = .29, p < .01$) y la desmotivación ($\beta = -.49, p < .01$). Por otra parte, el aburrimiento en el trabajo fue explicado de forma significativa por la motivación intrínseca ($\beta = -.28, p < .01$) y por la desmotivación ($\beta = .68, p < .01$).

Por último, es importante señalar que el modelo propuesto permite explicar un 71% de la varianza para la dedicación por la enseñanza, y un 69% para el aburrimiento en el trabajo (Figura 1).

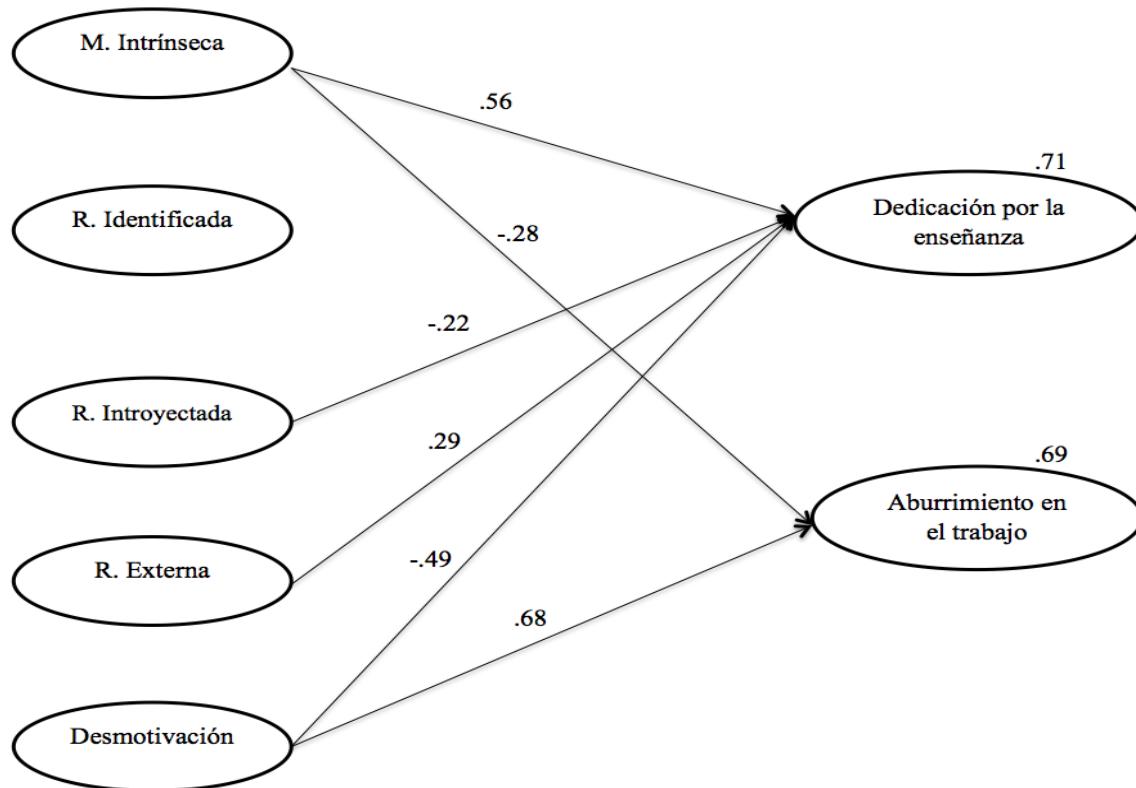


Figura 2. *Modelo estructural. (Nota: R^2 sobre variable latente; Todas las relaciones de la figura fueron significativas $p < .005$)*

5. Discusión

La ausencia de instrumentos específicos destinados a la medición de la motivación autodeterminada del profesorado, junto a su fuerte poder explicativo de la conducta humana demostrada en numerosos contextos en los cuales ha sido explorada (Pelletier y Rocchi, 2015), sostienen y argumentan el objetivo primario del presente estudio, el cual fue elaborar una escala válida y fiable, con adecuadas propiedades psicométricas que permitiese medir la motivación por la enseñanza en docentes de Educación Secundaria. Con este fin, se pretende poder cubrir un vacío existente en el contexto laboral español del profesorado de ESO, aportando la validación de un instrumento que pueda ser utilizado como un recurso para mejorar la comprensión de los procesos motivacionales de este colectivo. Todo ello, puede ayudar a prevenir y reducir la problemática existente en este campo laboral, donde se han demostrado altos niveles de frustración y malestar que repercuten negativamente en la salud del profesorado así como en la calidad del sistema educativo (Espinoza-Díaz y Tous-Pallarès, 2011; Otero-López et al., 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2011). Para satisfacer este propósito general, se postularon tres hipótesis. La primera, hacía referencia a la validez del constructo, mientras que la segunda y la tercera respondían a la validez concurrente de la EME-ES.

Respecto a la validez del constructo, se postuló que la EME-ES se ajustaría a la estructura factorial de cinco factores mostrando adecuadas propiedades psicométricas. Tanto para la muestra n , como para las submuestras n^1 y n^2 , los resultados apoyan la adecuación psicométrica de la EME-ES en el contexto laboral docente de ESO. En primer lugar, los resultados del análisis de correlaciones de los ítems y de las subescalas, mostraron la presencia del continuum de la autodeterminación en coherencia con la TAD (Deci y Ryan, 1985) y con otros estudios (e.g., Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006). Los ítems pertenecientes a la mismas subescalas correlacionaron de forma fuerte, positiva y significativa entre ellos, mostrando a la par correlaciones positivas con los de escalas adyacentes y negativas con aquellos ítems que se consideraban de subescalas opuestas. En relación a las subescalas, las correlaciones entre las adyacentes fueron fuertes, positivas y significativas (e.g., motivación intrínseca y la regulación identificada). Además, las subescalas opuestas en el continuum (e.g., motivación intrínseca y desmotivación) presentaron correlaciones más negativas que las consideradas intermedias (e.g., regulación externa e identificada) excepto para la muestra n^1 . En esta submuestra se halló una pequeña desviación del continuum como ha ocurrido en otros estudios de validación de la motivación (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010) que mostraba una relación más

elevada de la desmotivación con la regulación identificada, que con su opuesta, es decir, la motivación intrínseca. Esto podría deberse a que en algunos contextos la regulación identificada puede ser tan importante como la propia motivación intrínseca (Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005). De hecho, algunos autores sostienen la utilización de esta regulación para calcular la motivación autónoma (Sánchez-Oliva et al., 2014). En consonancia con estos resultados y de acuerdo con Núñez et al. (2010), parece necesario considerar a la regulación identificada como una medida de motivación extrínseca más autodeterminada de lo que la teoría plantea, ya que es en esta subescala donde los procesos volitivos ejercen realmente su rol de elección y, por lo tanto, de auténtica autodeterminación. Todo ello, refuerza la correcta redacción de los ítems, así como su adecuación con las subescalas con las que se identifican, dotando de validez al instrumento para medir la motivación por la enseñanza en el profesorado de ESO.

En segundo lugar y siguiendo con la validez del constructo, los resultados del AFC confirman la estructura de 19 ítems y cinco factores de acuerdo con el modelo teórico propuesto por la TAD (Deci y Ryan, 1985) (i.e., motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación). Respecto a la adecuación de los ítems, todos obtuvieron valores estandarizados considerados óptimos a excepción del ítem 4 (i.e., quiero que otros piensen que soy un buen docente) perteneciente a la regulación introyectada. Sin embargo, debido al pequeño número de ítems que componía este factor y dado que los 19 mostraron cargas significativas, se decidió no eliminarlo, asegurando así una mayor fiabilidad del instrumento (Nunnaly y Bernstein, 1995) y reforzando la validez de la escala (Finney y Distefano, 2006). En relación a las subescalas, este modelo teórico de cinco factores de la motivación autodeterminada es consistente con los utilizados previamente en el contexto laboral (Gagné et al., 2010; Gagné et al., 2015), en el ámbito específico de la docencia (Fernet et al., 2012; Gorizidis y Papaioannou, 2012; Wilkesmann y Schmid, 2012) y más concretamente, en el contexto laboral docente español (Ruiz-Quiles, 2015; Ruiz-Quiles et al., 2015).

En contraposición con esta propuesta, en el contexto laboral existen estudios que sostienen la utilización una estructura teórica de la motivación autodeterminada de seis subescalas, añadiendo la regulación integrada (e.g., la docencia forma parte de mi estilo vida) (Tremblay et al., 2009). Sin embargo, siguiendo las recomendaciones de estudios previos, parece recomendable no incluirla en la EME-ES, dado que el fuerte carácter vocacional de la profesión docente podría provocar que los ítems fuesen interpretados erróneamente, pudiendo crear disonancias cognitivas en las respuestas del profesorado y

viéndose afectada la validez del instrumento (Ruiz-Quiles, 2015). Del mismo modo, otros autores han optado por valorar la motivación autodeterminada mediante cuatro subescalas, omitiendo la desmotivación (i.e., motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa), tanto en el campo académico (Ryan y Connell, 1989; Soenens et al., 2012) como en el específico campo de la docencia (Fernet et al., 2012). Sin embargo, bajo el sustento de la TAD (Deci y Ryan, 1985) y de acuerdo con su propuesta unidimensional de la calidad de la motivación, una escala destinada al colectivo laboral docente debería incluir la desmotivación por dos razones (Jesus y Lens, 2005): la primera, por tratarse de un factor claramente diferencial del resto (i.e., ausencia de regulación motivacional para realizar una actividad) con un gran poder explicativo sobre algunas consecuencias desencadenadas en el profesorado como el *burnout* (Fernet et al., 2008) o el agotamiento (Eyal y Roth, 2011); la segunda, si el objetivo fuera valorar la cantidad de motivación del profesorado podría sostenerse la idea de omitir esta subescala, dado que se entiende que como cantidad su valor numérico sería cero (Fernet et al., 2012). En cambio, una escala que evalúe la motivación por la enseñanza, priorizando la calidad motivacional a la cantidad, siguiendo la propuesta de la TAD, debe recoger información sobre la desmotivación docente (Deci y Ryan, 2000). En consecuencia, por las características diferenciales y específicas del trabajo docente, parece congruente basarse en un modelo teórico de cinco subescalas que omita la regulación integrada e incluya la desmotivación siguiendo la propuesta teórica utilizada en estudios previos (e.g., Gorozidis y Papaioannou, 2014), congruente con el marco teórico de referencia (i.e., TAD; Deci y Ryan, 1985).

Así, para una muestra de 584 docentes de ESO, los índices de ajuste y error obtenidos del AFC de la EME-ES mostraron valores satisfactorios reforzando la validez instrumento. Los resultados del AFC revelaron coherencia con los encontrados por Gorozidis y Papaioannou, (2012), quienes utilizaron una adaptación de la WTMST (Fernet et al., 2008) basada en cinco subescalas para evaluar la motivación del profesorado de Educación Secundaria en Grecia, o Ruiz-Quiles (2015), quien utilizó una adaptación de la WTMST para una población con profesorado español de distintas etapas educativas. Sin embargo, es preciso señalar que los valores obtenidos en el presente estudio respecto a los índices RMSEA (.08) y CFI (.96) obtuvieron un mejor ajuste que los presentados por Ruiz-Quiles (2015). De este modo, siguiendo las indicaciones de Martín-Albo et al. (2009), quienes sostienen que un modelo puede ser considerado óptimo cuando RMSEA y CFI tienen, conjuntamente, valores adecuados, la escala EME-ES podría considerarse de una fuerte validez para evaluar la motivación del profesorado de ESO en el contexto español,

mejorando algunas propiedades psicométricas respecto a la versión española de la WTMST (Ruiz-Quiles, 2015). Esa mejor adecuación psicométrica podría ser explicada por dirigirse la EME-ES a un público concreto, como es el profesorado de ESO, en lugar de intentar abarcar diferentes etapas educativas, debido a que existen investigaciones que argumentan que el profesorado de ESO posee características diferenciales en su campo de trabajo (Montejo-Martín, 2015; Otero-López et al., 2012) que exigen y demandan un instrumento individualizado para evaluar su motivación por la enseñanza.

Por último, en lo que a la validez de constructo se refiere, se puede argumentar que los índices de consistencia interna obtenidos por la EME-ES refuerzan la fiabilidad del instrumento. En este los índices de alfa de Cronbach son similares a los obtenidos por otros estudios, no mejorando aquellos que han estudiado la motivación autodeterminada del profesorado de Educación Secundaria utilizando la escala WTMST en otros países (Gorozidis y Papaioannou, 2012; Gorozidis y Papaioannou 2014; Wilkesmann y Schmid, 2012). En cambio, la utilización de la WTMST en el contexto español con docentes de distintas etapas educativas (Ruiz-Quiles, 2015), obtuvo unos valores de fiabilidad considerados mediocres (i.e., regulación introyectada .52). En consecuencia, tomando como referencia los índices propuestos por Nunnally (1976), los índices de alfa de Cronbach obtenidos por la EME-ES en todas las muestras (muestra $n = \alpha$ oscilan entre .68 y .82; muestra $n^1 = \alpha$ oscilan entre .65 y .81; muestra $n^2 = .67$ y .84), sostienen la fiabilidad de la escala para ser utilizada en la medición de la motivación del profesorado de ESO en el contexto educativo español. Además, esta fiabilidad, se ve reforzada por la estabilidad mostrada en relación a la invarianza respecto a las diferentes muestras del estudio. Todo ello, dota a la EME-ES de unas propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada con el profesorado de ESO, con una validez, estabilidad y fiabilidad suficiente.

Por otra parte, se redactaron dos hipótesis para comprobar a la validez concurrente de la EME-ES, realizando un análisis de correlaciones previo, así como un SEM que asociaba la motivación por la enseñanza con dos consecuencias de la motivación autodeterminada previamente estudiadas en el ámbito laboral siguiendo la secuencia teórica propuesta por la TAD (Deci y Ryan, 1985; motivación autodeterminada → consecuencias). Así, se postuló que las formas de motivación más autodeterminadas explicarían positiva y significativamente la dedicación por la enseñanza y negativa y significativamente el aburrimiento en el trabajo. De igual modo, las formas de motivación menos

autodeterminadas explicarían positiva y significativamente el aburrimiento en el trabajo y negativa y significativamente la dedicación por la enseñanza.

Centrando la atención, dentro de la secuencia establecido por la TAD, en las asociaciones de la motivación autodeterminada con diferentes consecuencias de índole cognitivo, afectivo y comportamental, el análisis de correlaciones es congruente con la lógica teórica propuesta por Deci y Ryan (1985), al igual que otros estudios realizados en el ámbito laboral docente (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014; Van den Berghe et al., 2014). Los resultados, mostraron fuertes y significativas correlaciones entre todas las regulaciones motivacionales de la EME-ES con la dedicación por la enseñanza y el aburrimiento en el trabajo, dotando en primera instancia de una cierta validez concurrente a la escala. Estos hallazgos, son congruentes con otros estudios sobre la motivación docente que sostienen que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan negativamente con consecuencias desadaptativas como el agotamiento o la presión del profesorado, mientras que las menos autodeterminadas lo hacen positivamente (Fernet et al., 2008; Fernet et al., 2012). Del mismo modo, otras investigaciones han asociado de forma positiva las formas de motivación más autónomas con el compromiso docente (Cheon et al., 2014), variable de la que se desprende la dedicación por la enseñanza (Schaufeli y Baker, 2010). Asimismo, Roth, Assor, Maymon y Kaplan (2007) mostraron una relación positiva entre la motivación intrínseca por la docencia y el disfrute de la actividad docente, variable considerada opuesta al aburrimiento por el trabajo (Montero-Marín y García-Campayo, 2010), en congruencia con el presente estudio.

Para reforzar la validez concurrente de la EME-ES mostrada por el análisis de correlaciones, se realizó un SEM incluyendo las mismas variables, en el que los índices de ajuste de los factores que lo conformaron fueron adecuados. No obstante, las hipótesis planteadas se cumplieron parcialmente debido a que algunas consecuencias de la motivación por la enseñanza no fueron explicadas significativamente por todas las regulaciones. Por un lado, tal y como se había postulado y en congruencia con otros estudios que testaron relaciones de variables similares (Bartholomew et al., 2014; Nie et al., 2014), la motivación intrínseca explicó positivamente la dedicación por la enseñanza y negativamente el aburrimiento laboral, mientras que la desmotivación lo hizo de forma contraria, siguiendo la secuencia teórica propuesta por la TAD (Deci y Ryan, 1985). Igualmente, la regulación introyectada, como forma de motivación controlada se relacionó negativamente con la dedicación por la enseñanza. En cambio, la regulación externa lo hizo de forma positiva. Sin embargo, esta asociación podría explicarse debido a los

diferentes motivos o razones que pueden llevar a una persona a realizar eficazmente una tarea (Fernet et al., 2008). Así, el profesorado podría tener una alta dedicación por la enseñanza motivada por las expectativas que otros, como por ejemplo, sus compañeros de trabajo, esperan de ellos. En congruencia con estos resultados, existen evidencias que demuestran que el profesorado con una alta motivación controlada también puede desencadenar consecuencias positivas como una alta resistencia a quemarse por su trabajo (Van den Berghe et al., 2013; Van den Berghe et al., 2014).

Finalmente, cabe señalar que la regulación identificada no explicó de forma significativa ninguna de las dos consecuencias que se introdujeron en el modelo. Esto, podría explicarse por haber introducido subfactores muy específicos, como son la dedicación por la enseñanza y el aburrimiento por el trabajo. Quizás, si se hubiesen introducido las variables integras de las que se desprenden estos factores (i.e., compromiso por el trabajo y *burnout*), podría demostrarse la capacidad explicativa de la regulación identificada de la escala (Núñez et al., 2010). Consecuentemente, y de acuerdo con Gagné et al. (2015), parecen necesarias más investigaciones sobre las formas de motivación más controladas para evaluar su impacto sobre diferentes variables, tanto deseadas, como no deseadas. No obstante, el modelo presentado en su conjunto, permite explicar un 71% de la varianza para la dedicación por la enseñanza y un 69% para el aburrimiento en el trabajo, lo que sostiene la validez concurrente de la EME-ES permitiendo aportar evidencias científicas sobre el complejo proceso motivacional del profesorado de ESO.

6. Limitaciones y prospectivas

Algunas limitaciones y prospectivas deberían ser tenidas en consideración para la interpretación adecuada de los resultados obtenidos en el presente estudio. Por un lado, la información derivada de los análisis de correlaciones aporta una información interesante, aunque debe ser interpretada con cautela, debido que al ser descritas en parte desde una perspectiva correlacional, no están sujetas a causalidad, como si ocurre con la información obtenida del SEM. Como prospectiva, en futuras validaciones de instrumentos vinculados al ámbito de la docencia podría ser interesante complementar los datos numéricos obtenidos por los cuestionarios con datos de naturaleza cualitativa. Esto, podría aportar evidencias que ayudasen establecer razones explicativas para los distintos tipos de regulaciones, que las medidas autoinforme y el SEM realizado no son capaces de verificar completamente.

Por otro lado, el presente estudio se centra en las relaciones que se derivan de la motivación del profesorado con las consecuencias de dedicación y aburrimiento (motivación → consecuencias). Así, futuras investigaciones deberían focalizar su estudio en pasos anteriores de la TAD (NPB → motivación), es decir, en la medición de aquellas posibles variables mediadoras de la calidad de la motivación del profesorado. Ello, aportaría mayores evidencias a los procesos motivacionales del profesorado previniendo la no aparición de bajos niveles de motivación por la enseñanza y sus correspondientes consecuencias. En este sentido, este instrumento se considera un primer paso, pero son necesarias otras escalas que evalúen variables como los antecedentes sociales o las NPB del profesorado para realmente poder diseñar estrategias que mejoren sus condiciones laborales con evidencias científicas sólidas y congruentes.

Respecto a la estabilidad de la escala, es preciso señalar que, aunque los procedimientos seguidos para comprobar la estabilidad de la EME-ES a través de la invariancia se consideran apropiados, futuras investigaciones deberían recoger información al menos en dos momentos temporales distintos, para así, poder evaluar la estabilidad temporal, aportando mayor validez a la investigación. Además, parece necesario profundizar en el estudio de algunas regulaciones motivacionales que no se han comportado como se esperaba en relación a la secuencia teórica de la TAD, como por ejemplo la regulación identificada o la regulación externa. Quizás, incluyendo variables menos específicas como el *engagement* o el *burnout*, se podrían hallar evidencias que confirmasen completamente la secuencia teórica. Igualmente, se propone como perspectiva de futuro plantear si la motivación por la enseñanza es un constructo unidimensional en un continuum, o si por el contrario es multidimensional. Es decir, abordar el dilema de cantidad y/o calidad de la motivación, analizando si el profesorado motivado intrínsecamente obtiene consecuencias más positivas en su trabajo o no, que aquel que se encuentra motivado intrínseca y extrínsecamente a la vez.

Finalmente, con objeto de aportar mayor validez a la escala, sería conveniente testar la invariancia de la EME-ES con otras variables como el género o el tipo de centro. Igualmente, podría ser interesante probar su validez convergente utilizando otros instrumentos que evalúen la motivación del profesorado. En este caso, no existen todavía instrumentos específicos que evalúen la motivación docente en la etapa específica de ESO, aunque podría realizarse con la adaptación realizada al castellano de la WTMST.

7. Conclusiones

De la realización de este estudio se derivan dos grandes conclusiones que es conveniente señalar. La primera, es que la escala EME-ES presenta unas propiedades psicométricas óptimas para medir la motivación por la enseñanza, convirtiéndose en el primer instrumento específico en castellano para la medición de esta variable en la etapa específica de ESO, correspondiente con el sistema educativo español.

La segunda, es que con la relación establecida de la motivación por la enseñanza con variables específicas de la labor docente, que hasta el momento no habían sido abordadas, como la dedicación y el aburrimiento en el trabajo, disponemos de una nueva herramienta de referencia, dada relevancia del constructo, para plantear programas de intervención y formación nutridos desde la evidencia científica. Estos podrían contribuir a la mejora de los procesos motivacionales y consecuentemente, a las condiciones laborales del profesorado, partiendo del sustento teórico que ofrece la TAD (motivación → consecuencias) y que se ha visto reforzado con el presente trabajo.

7.1. Implicaciones prácticas

La realización de la EME-ES como instrumento de medición de la motivación autodeterminada del profesorado de Educación Secundaria en el contexto español tiene algunas implicaciones prácticas que conviene señalar, remarcando la importancia del presente estudio.

Por un lado, se trata de un instrumento válido y fiable, que se muestra como un recurso solvente para analizar con precisión los procesos motivacionales del profesorado. Esto, puede contribuir a la mejora de la salud del colectivo docente, dado que conociendo la calidad de su motivación, resultará más sencillo diseñar y aplicar estrategias eficaces basadas en la evidencia que puedan prevenir algunas consecuencias derivadas de su trabajo, como es el caso *burnout*. Esto, podría suponer un ahorro económico a las administraciones sanitarias y educativas, dado que si se previenen las consecuencias negativas derivadas de una baja motivación docente, se verían reducidos los casos de estrés, ansiedad o depresión, junto con los casos de absentismo o abandono laboral docente. En la misma línea, la profundización en el conocimiento de la motivación del profesorado, podría contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizando los resultados académicos de los adolescentes. Todo ello, puede repercutir positivamente en la calidad del sistema educativo, debido a que el bienestar físico y mental

del trabajador, es decir, del profesorado, así como su satisfacción laboral, son síntomas inequívocos de productividad (Medina-Giacomorri, Gallegos y Lara, 2008).

En la misma línea, esta escala puede ser utilizada para desarrollar una evaluación profunda de la motivación autodeterminada de los protagonistas que desarrollan la enseñanza en Educación Secundaria, arrojando evidencias científicas basadas en una propuesta fiables y válidas, lo que podría empoderar al profesorado, dotándole de voz y capacidad para tomar decisiones sobre su desempeño laboral. Todo ello, puede ayudar a sentar las bases de una reflexión necesaria y demandada desde hace tiempo, protagonizada por los actores principales, es decir, el colectivo docente, y no únicamente por las entes políticas, sobre diferentes aspectos de mejora en el seno de las instituciones escolares. Esto, puede contribuir paralelamente a la mejora de las condiciones de la profesión docente y consecuentemente, al progreso del sistema educativo, que tan afectado se ha visto en los últimos tiempos.

Por último, destacar que el mundo laboral se está globalizando, incluyendo el específico campo de la docencia, y es responsabilidad de los investigadores intentar aportar estrategias o recursos que consigan involucrar a trabajadores caracterizados por una alta dedicación. Para lograrlo, las empresas, organizaciones o instituciones educativas deben conocer profundamente los procesos motivacionales de los empleados. De este modo, la TAD ofrece un marco sólido, el cual muestra que los sujetos, o sea, los docentes, que se sienten apoyados y poseen una calidad de motivación autodeterminada, son más propensos a estar verdaderamente comprometidos con su trabajo (Meyer y Gagné, 2008). Así, para finalizar, se espera que la utilización práctica de la EME-ES contribuya en la proliferación de la investigación para mejorar la comprensión sobre la volición por el trabajo y en concreto, sobre la docencia, dado que otros instrumentos basados en la TAD, han aportado resultados muy útiles en otros campos donde han sido aplicados.

7.2. Implicaciones teóricas

Para finalizar es preciso señalar que la validación de la EME-ES llevada a cabo en el presente TFM, se propone como un trabajo previo para, posteriormente, con las adaptaciones necesarias, pueda ser publicado en una revista científica. De este modo, se valora la implicación teórica que pueda tener, intentando dotar de la mayor transferencia posible al instrumento, para que otros investigadores o profesionales del área puedan acceder a ella y continuar aportando evidencias científicas sobre los procesos motivacionales del profesorado de Educación Secundaria.

8. Referencias bibliográficas

- Aibar, A. (2013). *Estudio transcultural de la actividad física y de la actividad sedentaria de los adolescentes de dos ciudades del eje pirenaico franco-español: Análisis descriptivo y factores de influencia* (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza). Recuperada de <https://zaguan.unizar.es/record/13268/files/TESIS-2013-151.pdf>
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bakker, A. B. y Leiter, M. P. (Eds.). (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191- 215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.006
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Briere, N. M. y Riddle, A. S. (1993). The work motivation inventory. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Bollen, K. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner y J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Browne, M. W. y Du Toit, S. H. (1992). Automated fitting of nonstandard models. *Multivariate Behavioral Research*, 27(2), 269-300. doi: 10.1207/s15327906mbr2702_13
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing, 1*(1), 55-86. doi: 10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(4), 331-346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Espinoza-Díaz, I. M. y Tous-Pallarès, J. (2011). Calidad de vida y salud ocupacional en organizaciones educativas. *Revista del COPC, 229*, 46-52.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés, 16*, 47-60.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología, 100*, 43-54.
- Eyal, O. y Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256-275. doi: 10.1108/09578231111129055
- Farber, B. A. (1991). Idealism and Disillusionment: Who Teaches, Who Leaves and Why. *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher, 98*-125.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types os teacher burnout. *Psychotherapy in practice, 56*(5), 675-689. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:53.0.CO;2-D

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- 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(2), 256-279. doi: 10.1177/1069072707305764
- Finney S. J. y DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fokkens-Bruinsma, M. y Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.012
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. (eds.). (2010). *Fundamentos de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E. y Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 628-646. doi: 10.1177/0013164409355698
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K., ... y Halvari, H. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892
- Gil-Monte, P. R., (2011). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Madrid: Tea Ediciones.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles?. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 165–174. doi: 10.1016/j.jvb.2005.01.003

- Gorozidis, G. y Papaioannou, A. (2012). Initial validation of the “Work Tasks Motivation Scale for Teachers” - Greek version (WTMST-GR). In *20th International Conference of Physical Education and Sports (Vol. Sports Psychology - Short papers)* (pp. 3-7). Komotini, Greece: Democritus University of Thrace – DPRESS.
- Gorozidis, G. y Papaioannou, A. G. (2014). Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.001
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213. doi: 10.1023/A:1005614228250
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda y S. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Høigaard, R., Giske, R. y Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers’ work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

- Jaccard, J. y Wan, C. K. (1996). *LISREL analyses of interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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. y Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137. doi: 10.1108/09513540110384484
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. doi: 10.1108/02683940510579803
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14(1), 3-20. doi: 10.1002/job.4030140103
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-85. doi: 10.1097/00006199-198611000-00017
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista De Cultura y Ciencias Sociales*, 55, 69-78.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estructurais. Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifacts? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 810-819. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.810
- Marsh, H. W. y Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 509-527. doi: 10.1037/0022-3514.75.2.509

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y Navarro, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(2), 799-807. doi: 10.1017/S113874160000216X
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Medina Giacomozi, A., Gallegos Muñoz, C. y Lara Hadi, P. (2008). Motivación y satisfacción de los trabajadores y su influencia en la creación de valor económico en la empresa. *Revista de Administración Pública, 42*(6), 1213-1230. doi: 10.1590/S0034-76122008000600009
- Meyer, J. P. y Gagné, M. (2008). Employee engagement from a selfdetermination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology, 1*(1), 60–62. doi: 10.1111/j.1754-9434.2007.00010.x
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(7), 913-924. doi: 10.1177/0146167204272298
- Montejo-Martín, E. (2015). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.sim.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Montero-Marín, J. y García-Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: Validation of the "burnout clinical subtype questionnaire (BCSQ-36)". *BMC Public Health, 10*(1). 302-310. doi: 10.1186/1471-2458-10-302
- Montero-Marín, J., Araya, R., Olivan, B., Skapinakis, P., Skapinakis, V. y García-Campayo, J. (2012). Understanding burnout according to individual differences: ongoing explanatory power evaluation of two models for measuring burnout types. *BMC Public Health, 12*(1), 922-933. doi: 10.1186/1471-2458-12-922
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mera, D. y López, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology, 4*(31), 1186-1190. doi: 10.1186/1745-6673-4-31

- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M. y Chan, W. Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a chinese work organisation. *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-257. doi: 10.1002/ijop.12110
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en estudiantes universitarios. *Estudios de Psicología*, 28(3), 333-342. doi: 10.1174/021093907782506461
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. doi: 10.1174/021093910790744590
- Nunnally, J. C. (1976). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. y Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C., Pardiñas, M. C., Mirón, L. y Ponte, D. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- 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. doi: 10.1177/1477878509104322
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17, 35-35.

- 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(1), 186-196. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186
- Pelletier, L. G. y Rocchi, M. (2015). Teachers' motivation in the classroom. In L. W. Chia, J.W. C. Keng y R.M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners—Perspectives from research and practice using self-determination theory*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-287-630-0_6.
- Rodríguez-Muñoz, A. y Bakker, A. (2013). El engagement en el trabajo. En B. Moreno y E. Garrosa (Ed.), *Salud laboral: riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*, (pp.437-452). Madrid: Pirámide.
- 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. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1. doi: 10.1037/h0092976
- Ruiz-Quiles, M., Moreno-Murcia, J. A. y Vera, J. A. (2015). *Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente*. European Journal of Education and Psychology, 8(2), 68-75. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía, motivación y educación. Consecuencias contextuales y globales* (Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández). Recuperada de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1857/1/TD%20Mar%C3%ADa%20Ruiz%20Quiles.pdf>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in 2 domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York: Routledge.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P., Pulido González, J., López Chamorro, J. y Cuevas Campos, R. (2014). Motivation and burnout in physical education teachers: Incidence of thwarting of the basic psychological needs. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(3), 75-8. doi: 10.4321/S1578-84232014000300009
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. doi: 10.1007/BF02296192
- Schaufeli, W. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 1-15. doi: 10.4102/sajip.v29i4.127
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. y Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A. Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of Engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, y Coping*, 24(4), 369-385. doi: 10.1080/10615806.2010.544300.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PRO.114k14x0

- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181. doi: 10.5539/ies.v8n3p18
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi: 10.1037/a0025742
- Taghipour, A. y Dezfuli, Z. K. (2013). Designing and testing a model of Antecedents of Work Engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 149-154. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.526
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G. y Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226. doi: 10.1037/a0015167
- Van Den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M. y Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: A variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 305-320.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Van Den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H. y Van Coillie, h. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for wellbeing: a person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 69-78. doi: 10.1016/j.jvb.2012.11.005
- Villasana, M. y Alonso-Tapia, J. (2015). Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase: comparación entre estudiantes franceses y españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 227-246. doi: 0.1387/RevPsicodidact.13034
- Visauta, B. (1998). *Ánalisis estadístico con SPSS para Windows*. Volumen II: Estadística multivariante. Madrid: McGraw-Hill.

- Wilkesmann, U. y Schmid, C. J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, 63(1), 33-52. doi: 10.1007/s10734-011-9423-1
- Wilkesmann, U. y Schmid, C. J. (2014). *Intrinsic and internalized modes of teaching motivation*. Evidence-Based HRM, 2, 6-27. doi: 10.1108/EBHRM-07-2013-0022
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

9. Anexos

9.1. Anexo I: Escala de motivación por la enseñanza

Tabla 15. Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (EME-ES).

Yo estoy motivado para enseñar porque...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Estoy muy interesado en la enseñanza.	1	2	3	4	5
2. Enseñar me ayuda aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3. Creo que es muy valioso para mí como persona.	1	2	3	4	5
4. Quiero que otros piensen que soy un buen docente.	1	2	3	4	5
5. Enseñar es divertido.	1	2	3	4	5
6. Se supone que debo hacerlo.	1	2	3	4	5
7. Otros (compañeros/as, director/a,...) me presionan para hacerlo.	1	2	3	4	5
8. Encuentro la enseñanza divertida.	1	2	3	4	5
9. De lo contrario, me sentiría culpable.	1	2	3	4	5
10. Me veo obligado a hacerlo por los demás (compañeros/as, director/a).	1	2	3	4	5
11. De lo contrario, estaría decepcionado conmigo mismo.	1	2	3	4	5
12. Quiero dar la impresión a otros/as de ser un buen docente.	1	2	3	4	5
13. Ésta es una elección personal importante para mí.	1	2	3	4	5
14. La enseñanza me parece una actividad agradable.	1	2	3	4	5
15. Se espera que yo lo haga.	1	2	3	4	5
16. Creo que es un objetivo importante en mi vida.	1	2	3	4	5
17. No lo sé, siento que estoy perdiendo el tiempo cuando doy clase.	1	2	3	4	5
18. Hago poco porque yo no creo que en la enseñanza valga la pena hacer esfuerzos.	1	2	3	4	5
19. No sé por qué me dedico a la enseñanza, es un trabajo inútil.	1	2	3	4	5

Nota: Motivación intrínseca = ítems 1, 5, 8 y 14; Regulación identificada = ítems 2, 3, 13 y 16; Regulación introyectada = ítems 4, 9, 11, 12; Regulación externa = ítems 6, 7, 10 y 15; Desmotivación = ítems 17, 18 y 19.

9.2. Anexo II: Escala de dedicación por la enseñanza y escala de aburrimiento en el trabajo

Tabla 16. Ítems de dedicación por el trabajo correspondientes a la versión española de la UWES (Schaufeli et al., 2003)

A continuación se presentan una serie de enunciados que indican vivencias que puede experimentar en el trabajo. Lea cada frase con atención y rodee la opción que mejor represente cómo se siente, lo que hace o lo que piensa respecto a su actividad laboral. Rodee la respuesta.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regular mente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
1. Mi trabajo está lleno de significado y propósito.	0	1	2	3	4	5	6
2. Estoy entusiasmado con mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
3. Mi trabajo me inspira.	0	1	2	3	4	5	6
4. Estoy orgulloso del trabajo que hago.	0	1	2	3	4	5	6
5. Mi trabajo es retador.	0	1	2	3	4	5	6
6. Mi trabajo está lleno de significado y propósito.	0	1	2	3	4	5	6

Tabla 17. Ítems de aburrimiento en el trabajo correspondientes a la versión española de la BSCQ-36 (Montero Marín y García Campayo, 2010)

A continuación se presentan una serie de enunciados que indican vivencias que puede experimentar en el trabajo. Lea cada frase con atención y rodee la opción que mejor represente cómo se siente, lo que hace o lo que piensa respecto a su actividad laboral:

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Siento que mi trabajo es mecánico y rutinario.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi trabajo me ofrece poca variedad de actividades.	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy descontento en mi trabajo por la monotonía de las tareas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me siento aburrido en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7