



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

Motivación docente: Análisis de las Necesidades Psicológicas Básicas y satisfacción laboral de los docentes de un contexto urbano y rural.

Teacher motivation: analysis of BPN and job satisfaction of teachers in an urban and rural context.

Autor:

**Belén Lacoma Latorre**

Directora:

**Mónica Aznar Cebamanos**

## **Resumen**

El siguiente estudio tiene como objetivo conocer las diferencias de las tres necesidades psicológicas básicas en dos contextos diferentes: centro urbano y colegio rural agrupado, en adelante C.R.A, y su influencia en la satisfacción laboral.

Para ello se ha usado una muestra de 40 docentes (20 de un centro urbano y 20 de un C.R.A) los cuales responden de forma diferentes a las variables dependientes del estudio: género, tipo de plaza y experiencia docente. Los instrumentos utilizados para la investigación han sido una encuesta para medir las necesidades psicológicas básicas, en adelante NP y la satisfacción laboral.

Los resultados obtenidos reflejan que existe una relación positiva entre las NPB y la satisfacción laboral, siendo las variables significativas de este estudio la competencia junto con la satisfacción laboral. Por otro lado, se observa una correlación positiva entre todas las necesidades psicológicas básicas excepto entre la competencia y las relaciones sociales. En el análisis contextual, destacan con valores superiores la competencia y la satisfacción laboral en el ámbito rural, en contraposición al contexto urbano donde lideran las relaciones sociales.

**Palabras clave:** Motivación; motivación docente; Necesidades Psicológicas Básicas; satisfacción laboral.

## **Abstract**

The aim of the following study is to know the differences between the three basic psychological needs in two different contexts (Urban and C.R.A) and their influence on job satisfaction.

For this, a sample of 40 teachers (20 from an urban centre and 20 from a C.R.A) have been used, who respond differently to the variables of the study: gender, type of position and teaching experience. The instruments used for research have been a survey to measure BPN and job satisfaction.

The results obtained show that there is a positive relationship between BPN and job satisfaction, with the significant variables of this study being competence and job satisfaction. On the other hand, there is a positive correlation between all basic psychological needs except competition and social relations. In the contextual analysis, competition and job satisfaction in rural areas stand out with higher values, as opposed to the urban context in which social relations lead.

**Keywords:** Motivation; teacher motivation; Basic Psychological Needs; job satisfaction.

# Índice

1. Justificación.....	6
2. Introducción .....	7
3. Marco teórico .....	9
3.1. Investigación sobre motivación en psicología: breve recorrido. ....	9
3.2. Motivación .....	11
3.2.1. Motivación Extrínseca/Intrínseca.....	11
3.2.2. Modelo de motivación de Deci y Ryan .....	12
3.2.3. Desmotivación.....	13
3.2.4. Motivación extrínseca .....	13
3.2.5. Motivación intrínseca.....	13
3.2.5.1. Condicionantes personales de la motivación intrínseca: Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales. ....	16
3.2.6 Variables personales de la motivación .....	17
3.2.6.1 Componentes de valor: las metas .....	17
3.2.6.2. Componentes de control: Autoconcepto .....	18
3.2.6.3. Componentes afectivos: Las emociones.....	19
3.3. Autoeficacia de los maestros .....	19
3.4 Motivación docente .....	22
3.5 Dos contextos de escuela: rural y urbano. ....	23
4. Objetivos .....	25
5. Metodología .....	26
5.1 Participantes .....	26
5.2 Diseño .....	26
5.3 Variables e instrumentos .....	26
5.4 Trabajo de campo .....	27
6. Resultados .....	29
7. Discusión.....	37
8. Conclusión.....	41
9. Limitaciones y líneas futuras.....	43
10. Referencias .....	44
11. Anexos.....	50

## Índice de tablas

Tabla 1: Medias de las NPB de la muestra total.....	29
Tabla 2: Datos descriptivos en función de la variable tipo de centro.....	30
Tabla 3: Diferencia de medias variable tipo de centro. ....	30
Tabla 4: Datos descriptivos en función de la variable género.....	31
Tabla 5: Diferencia de medias variable género. ....	31
Tabla 6: Datos descriptivos en función de la variable tipo de plaza.....	32
Tabla 7:Diferencia de medias variable tipo de plaza.....	32
Tabla 8: Datos descriptivos en función de la variable experiencia. ....	33
Tabla 9: Diferencia de medias variable experiencia.....	33
Tabla 10: Correlación entre las NPB.....	34
Tabla 11: Adquisición de las NPB según las tres variables dependientes del estudio en los dos contextos analizados.....	35

# 1.JUSTIFICACIÓN

La motivación ha jugado en mi vida un papel fundamental a la hora de tomar decisiones, proponer metas y definir objetivos. Si tuviera que establecer una definición para el término motivación, la enmarcaría dentro de conceptos como “Positivo”, “Necesidad” y “Autoexigencia”. Considero que la motivación es una de las cualidades más *positivas* del ser humano, la cual empuja a reaccionar y a establecer diferentes conductas según las propias *necesidades*. Además, la motivación guía en el camino para sentirse competente, autónomo y social, tres aspectos que influyen en el grado de *autoexigencia* que nos propongamos cada uno de nosotros.

Una vez finalizada la carrera de Magisterio y estando un paso más cerca del ámbito laboral, considero que es muy importante el incentivar la motivación laboral de los docentes porque influirá tanto en nuestra salud como en nuestro bienestar psicológico. Centrándome en el campo que me afecta y afectará durante los próximos años, considero relevante el papel que la motivación ejerce en los docentes. Durante todos estos años, el estudio de la motivación en el campo educativo se ha centrado en numerosas ocasiones en los alumnos, relegando a un segundo plano a los docentes, es por este motivo por el cual he decidido realizar este trabajo. La investigación sobre la motivación docente es un factor determinante dentro del ámbito educativo ya que está relacionado con una serie de variables las cuales afectan y se influyen mutuamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo necesario que se analicen en profundidad para diseñar y aplicar estrategias que potencien la práctica docente y doten a estos de la competencia necesaria para su práctica en el día a día. Numerosos estudios, entre ellos el de Rodríguez, Guevara & Viramontes (2017) exponen que la desmotivación y la insatisfacción laboral son las principales causas del llamado “Burnout”, definiéndolo como un estado de agotamiento físico y emocional que implica una pérdida de interés en el trabajo, actitudes negativas hacia sus compañeros y baja autoestima, generando tensión y bajando el nivel de energía y el deseo de alcanzar objetivos.

Con el siguiente trabajo pretendo medir y estudiar las NPB y las variables que les afectan, contextualizándolo en dos centros diferentes. Estos resultados serán la base para el diseño y la planificación de herramientas futuras que ayuden a incentivar la motivación intrínseca y la autoeficacia de los maestros.

## 2.INTRODUCCIÓN

La profesión docente está en una continua actualización de estrategias, contenidos y cambios constantes en su rol que le exigen no solo adquirir una serie de competencias, sino orientar el aprendizaje de sus alumnos al mismo tiempo que investiga, desarrolla funciones directivas y renueva sus conocimientos con las nuevas tecnologías. (González, 2003). Todos estos retos suponen que la escuela requiera de personas altamente cualificadas y motivadas para poder introducir los cambios necesarios permitiendo de esta manera una evolución de la labor del docente (Carbonero et al.,2012).

Según Franco-López, López-Arellano & Vélez-Salazar (2015) es imprescindible la motivación docente para conseguir una satisfacción laboral y asegurar el desarrollo de procesos pedagógicos que superen la simple satisfacción de necesidades básicas en el profesorado y permitan continuar ejerciendo su vocación con dignidad y calidad. La motivación suele determinar la conducta y el desempeño del individuo, permitiéndole alcanzar niveles mayores de eficacia en sus funciones (Ringelhan, Wollersheim, Welpe, Fiedler & Spörrle, 2013).

Por todo ello la motivación de los maestros es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje afectando positiva o negativamente en la calidad educativa del sistema (Espinosa-Díaz & Tous-Pallarès, 2011). Estos motivos quedarían justificados porque un profesorado motivado tiene un mayor compromiso docente y un mayor nivel de satisfacción laboral (Cheon, Reeve & Yu Jang, 2014); la motivación docente está relacionada con la motivación de los estudiantes de forma que la primera incentiva la segunda (Pelletier, Seuin-Levesque y Legault, 2002); y finalmente, la motivación de los maestros es necesaria para el progreso del sistema educativo.

El siguiente estudio está enmarcado dentro de la Teoría de la Autodeterminación la cual postula que existen una serie de necesidades psicológicas básicas que todo ser humano debe satisfacer en los contextos en los que interactúa. Por este motivo se ha medido el nivel de estas necesidades, junto con la satisfacción laboral determinando de esta manera el grado de motivación de estos docentes dos contextos diferentes.

En el siguiente estudio el autor pretende conocer las NPB ligado a la satisfacción laboral de los docentes de dos entornos diferentes (rural y urbano). Para ello se han introducido una serie de variables dependientes que ayudarán a comparar los resultados con estudios relacionados con este tema. En primer lugar, se ha realizado un análisis

descriptivo de las variables género, experiencia, tipo de plaza y tipo de centro de ambos contextos. En segundo lugar, se llevó a cabo una correlación bivariada a partir de la cual obtener datos significativos en relación con las NPB y, por último, se han estudiado las NPB en base a las tres variables dependientes diferenciándolas en cada uno de los dos contextos. Para este análisis se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 22.0.



### **3.MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. INVESTIGACIÓN SOBRE MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA: BREVE RECORRIDO.**

Existen numerosos estudios e investigaciones acerca de la motivación y, aunque en determinadas ocasiones haya supuesto un obstáculo a la hora de unificar y verificar teorías, ha proporcionado una gran riqueza científica que ha permitido desarrollar conceptos ligados a ello (Krapp,1999). Todos estos estudios han diferido en numerosas ocasiones por tomar conceptos de motivación diferentes entre sí o por priorizar dimensiones diferentes de la actividad humana. Estas diferencias han estado relacionadas con la adscripción a diversas perspectivas, bien centradas en los afectos, o en otros casos, cercanas a los procesos cognitivos, dando lugar a una larga sucesión de teorías que han ido retroalimentándose o superponiéndose a lo largo de los años (Silvero,2006).

De acuerdo con Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La conductista destaca el papel de las recompensas en la motivación, la humanista propone las capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento, de los procesos internos que conlleva la decisión y ejecución de la acción.

Estas primeras propuestas eran de carácter general y no hablaban concretamente de la motivación en sí, se centraban en leyes generales del comportamiento humano, destacando en este campo la escuela conductista o psicoanalítica. Se habla así de las teorías en las que la motivación estaba ligada a conceptos como *drive*, (impulso, necesidad), *arousal*, (energía) (Alkin, 1992; Brophy, 1999; González-Torres,1997; Pintrich & Schunk,1996; Woods & Seely,2002; Weiner,1990).

Esta corriente consideraba motivaciones a las necesidades de carácter primario del ser humano, interviniendo variables relacionadas con el nivel biológico, experiencias sensoriales e impulsos. Estos impulsos actuaban para restablecer el equilibrio interno, buscando la satisfacción de esa necesidad, en el caso de alcanzarse, desaparecía, y el organismo volvía a su estado inicial, por lo que los motivos serían instrumentos mediante los cuales el organismo satisface sus necesidades y volvía al estado de equilibrio inicial.

El conjunto de estas teorías caracterizaba al ser humano con una escasa capacidad de elección de conductas, y, en consecuencia, de participación en su elaboración. Estas conductas a su vez estaban reguladas de forma externa mediante recompensas (conductas

positivas) o castigos (conductas negativas), en las que para modificarlas se aplicaban a su vez diferentes métodos, teniendo en cuenta el comportamiento que se deseaba reforzar, los motivadores adecuados a ellos y la inmediatez, cantidad y novedad del refuerzo (Naranjo, 2008).

Como respuesta a las teorías anteriores, aparecen las teorías de la escuela humanista. Las cuales introducen términos como autorrealización, crecimiento y desarrollo personal. Esta perspectiva se centra en la capacidad que tiene cada persona para lograr su propio crecimiento, desarrollar sus características positivas y dotarle de la libertad necesaria para lograr sus objetivos.

Mientras el psicoanálisis o el conductismo se centraban en el aprendizaje desde un ser pasivo si apenas influencias en el entorno que le rodaba, Maslow proponía desde este enfoque humanista una teoría donde priorizaba la felicidad, el desarrollo personal y la autorrealización del ser humano.

En la Teoría de la motivación humana, Maslow (1943) describe los factores y necesidades que motivan a cada individuo. Esta teoría se basa en jerarquizar las necesidades según la supervivencia o capacidad de motivación, de tal forma que, al suplir una necesidad aparezca otra cambiando también nuestro comportamiento. Estas necesidades que surgen en el individuo y por las cuales está impulsado tienen un origen biológico determinado por la genética de cada uno.

Maslow (1943) diferencia estas necesidades en: deficitarias y de desarrollo del ser. Dentro de las deficitarias están las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia y de estima. Las del desarrollo del ser incluyen la necesidad de la autorrealización. La diferencia entre estas dos necesidades reside en que las primeras están relacionadas con una carencia, mientras que las de desarrollo de ser van ligadas al conjunto de acciones del individuo que le permitan desarrollar su propio potencial, relacionándose con su propia autoestima (Valdés, 2005).

Años más tarde, el cognitivismo, construye sobre la base propuesta por los humanistas una nueva concepción al destacar la importancia de unas determinadas variables que se deben tener en cuenta al analizar la motivación: atribuciones, expectativas, concepciones acerca de la capacidad y metas propias que tiene cada individuo. Estas teorías consideraban al ser humano como un agente activo que buscaba de forma constante conocimientos que le permitieran resolver problemas de interés

personal. Las motivaciones estaban impulsadas por las creencias que tenía cada uno sobre su propio éxito y eficacia. De esta manera se relacionaba con el sistema cognitivo, el cual recibía y enviaba información a sistemas como el afectivo, comportamental y fisiológico regulando de esta manera el comportamiento según la información que disponía. Por todo ello, se consideraba al ser humano como un agente que seleccionaba la información de su entorno, la procesaba y la transformaba de acuerdo con las necesidades que se presentaban.

Por todo ello, a partir de este momento la investigación se centrará no tanto en cómo mover al individuo a la acción sino en el análisis de los diferentes factores y variables que determinan la dirección de la conducta de cada individuo y la elección de las conductas elegidas para ello. Por este motivo, el cognitivismo ejerció un papel importante en la investigación de los procesos internos que intervienen en esta motivación, conceptualizándola como activadora y energética (Edward, 1999)

### **3.2. MOTIVACIÓN**

Locke y Latham (2004) definen la motivación como el conjunto de actores internos que impulsan a la acción y a los factores externos que pueden actuar como incentivos. Destacan tres aspectos de la acción que pueden ser afectados por medio de la motivación: dirección (elección), intensidad (esfuerzo) y duración (persistencia).

Se ha de partir de una definición de motivación compleja y completa, que sirva como elemento integrador representando la dirección que una persona toma, la energía emocional y la experiencia afectiva asociada a la acción, así como a las expectativas acerca de su podrá en última instancia llegar a su destino (Patrick & Pintrich, 2001).

#### **3.2.1. Motivación Extrínseca/Intrínseca**

Analizando todas las teorías anteriores, podemos extraer que se han identificado dos formas de conducta: extrínseca e intrínseca. La primera de estas implica que los sujetos están condicionados por factores externos. En esta clase de motivación los incentivos o refuerzos, tanto positivos como negativos, son externos y se encuentran fuera del control de la persona, además de estar orientada hacia metas, valores o recompensas que se sitúan más allá del sujeto o la actividad y es por este motivo por el que se dice que está regulada de forma externa.

En contraposición, la motivación intrínseca está relacionada con llevar a cabo una conducta por sí misma, la propia ejecución de la tarea es la recompensa. Esta conducta se entiende como aquella que se ejecuta por ella misma, por el placer que produce y por el sentimiento de satisfacción que provoca en el sujeto al realizarla. Despiertan en el sujeto capacidades como interés o curiosidad ayudándole a promover el desarrollo de otras capacidades.

Las teorías del estudio de las motivaciones internas de los individuos se clasifican a su vez en otras dos teorías: cognitivas y no racionales. Las cognitivas asientan sus bases en los procesos internos de ejecución y desarrollo de los procesos mentales, ayudando al individuo a conseguir niveles mayores de desempeño. Dentro de estas teorías, las cuales pretenden entender el proceso mental que tendrá repercusiones en la conducta del ser humano antes de iniciar una tarea (Mitchell & Daniels, 2003), destacan factores como las metas, la autoeficacia y las expectativas en el comportamiento del individuo en determinados momentos o, por otro lado, qué tipo de influencia tienen el control, la acción y la autorregulación en la conducta.

En cuanto a las teorías no racionales, estudian los procesos que intervienen en el desarrollo de la tarea (Mitchell & Daniels, 2003). Según el origen y carácter de los factores que influyen en el desarrollo de cada tarea podemos diferenciar dos subtipos: las “en caliente” y las “frías”. Los factores relacionados con las teorías “en caliente” responden a la influencia de estos en el momento en que se desarrolla la acción, donde se podría incluir el estado de ánimo, las emociones o el afecto. En el caso de los factores que intervienen en las teorías frías, son menos flexibles y se relacionan especialmente con las necesidades y características personales (Mitchell & Daniels, 2003).

La forma que adoptan los procesos internos de la motivación intrínseca, son un factor determinante en la percepción individual sobre la elección de la profesión de docente de igual manera que la de desarrollar las competencias necesarias para ejercerla (Deci, 1980; Gagné & Deci, 2005).

### **3.2.2. Modelo de motivación de Deci y Ryan**

Deci y Ryan (1985) plantean un modelo en el que se incluyen diversos tipos de motivación, pudiendo manifestarse cada uno de ellos a diferentes niveles. Estos niveles son: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. La característica que diferencia cada uno de estos niveles es la autorregulación, denominada “estilos

autorreguladores” (Deci & Ryan 2000). La desmotivación se asocia a la no-regulación mientras que, en el extremo opuesto, la motivación intrínseca implica una regulación interna de la conducta. El grado de autonomía, confianza y flexibilidad aumentará cuanto mayor internalizada e integrada esta dicha conducta.

### **3.2.3. Desmotivación**

Es un estado de ausencia de motivación, falta de intención para actuar, y se concibe como distinta de la motivación intrínseca y de la extrínseca. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) destacan que los desencadenantes de esta situación podrían deberse a: pensamientos sobre la falta de capacidad para realizar una tarea, miedo al fracaso, autoconvencimiento de imposibilidad de enfrentarse a una tarea o falta de valoración de la tarea por parte del sujeto entre otros.

### **3.2.4. Motivación extrínseca**

Deci, Kasser y Ryan (1997:61) definen la motivación extrínseca como “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada”. Este tipo de motivación se considera multidimensional y Deci y Ryan (2002) la diferencian en cuatro tipos utilizando como elemento diferenciador el fin por el cual desarrollar dicha acción o conducta. La regulación externa se realizaría para satisfacer una demanda externa o para obtener un premio; la regulación introyectada se llevaría a cabo bajo un sentimiento de presión para evitar la sensación de culpa; la regulación identificada sería por la cual el individuo reconoce y acepta el valor implícito de una conducta ejecutándola libremente pero sin un disfrute ni satisfacción; y por último, la regulación integrada incluida dentro del propio yo estableciendo relaciones coherentes entre conducta y valores y desarrollando un mayor grado de autonomía se acercaría un paso más a la motivación intrínseca.

### **3.2.5. Motivación intrínseca**

Deci y Ryan (2000: 233) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son “las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias” o “las que son interesantes realizar por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno”. Centrándonos en el contexto escolar, Deci y Ryan (2000b: 70) consideran la motivación intrínseca como “una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender”.

El paso de estas conductas reguladas de forma externa a unas conductas reguladas de forma interna se analiza a partir de *La Teoría de la Autodeterminación* (Self Determination Theory, SDT)) propuesta por Deci y Ryan (2000). Uno de los conceptos básicos que asientan las bases de esta teoría es la *internalización*, denominándose un proceso natural y activo en el cual el individuo intenta transformar costumbres y demandas socialmente aceptadas (regulación externa) convirtiéndolas en valores personales (autorregulación). Esta internalización está basada en el desarrollo de tres necesidades del individuo. La primera ellas está relacionada con la necesidad de sentirse unido o valorado por otras personas: *relación*. La segunda de ellas tiene que ver con la *competencia* percibida por cada individuo, siendo esto un condicionante para la elección de ejecución de unas conductas u otras. La última de ellas es la *autonomía*, la cual facilita esta internalización según el grado de implicación en una conducta en base a los resultados obtenidos y metas propuestas, provocando de esta manera una compatibilización con sus valores personales.

Según Vallerand (1997) la motivación intrínseca puede clasificarse en tres grandes categorías, siendo el criterio diferenciador la causa de satisfacción que se produce en el proceso de ejecución de la acción o conducta.

En primer lugar, nombra la *motivación para conocer*, la cual está relacionada con la satisfacción obtenida al aprender o entender algo nuevo. La exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca serían elementos clave dentro de este tipo de motivación. En segundo lugar, la *motivación de logro* tendría su eje central en el propio proceso y no el resultado, es decir, estaría relacionada con el placer obtenido de autosuperación, siendo el término reto el concepto clave. Por último, la *motivación para experimentar estimulación* se llevaría a cabo al participar en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables, independientemente de los resultados obtenidos. Creatividad, aprendizaje autorregulado o resolución de problemas serían los elementos clave para esta última categoría.

Por otro lado, Vallerand y Ratelle (2002) dentro de la teoría de Deci y Ryan, establecen una jerarquía vertical de la motivación humana, donde los diferentes tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y desmotivación) se pueden analizar atendiendo a tres niveles de generalidad: global, contextual y situacional.

La *motivación global* estaría ligada a las diferencias personales que identifican a cada individuo. En este nivel el individuo tiene desarrollada una orientación motivacional general para interactuar con su entorno de una manera intrínseca, extrínseca o desmotivacional.

En relación con *la motivación contextual*, el término contexto determina un conjunto de características concretas las cuales están directamente relacionadas con la toma de decisiones de cada individuo. A pesar de que existen diferentes contextos en la vida de un individuo, los tres más importantes son: la educación, el ocio y las relaciones interpersonales (Blais, et al., 1990). Los individuos desarrollan orientaciones motivacionales moderadamente estables hacia cada contexto en las que pueden influir factores sociales. La motivación contextual es menos estable en el tiempo que la motivación global (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003).

En el nivel de motivación *situacional* se incluyen las razones por las que un individuo se mueve al participar o desarrollar una actividad, se trata por lo tanto del aquí y el ahora de la motivación. Los motivos personales son el elemento central de este nivel ya que representan el dónde y cuándo, dejando a un lado la motivación como característica de un determinado entorno y su relación con la influencia de factores ambientales (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003).

Esta jerarquización de niveles es muy importante para conocer la motivación de cada docente en un momento en concreto proponiendo una intervención adecuada a las necesidades o carencias que éste presente. Por ejemplo, debemos identificar los motivos que inducen a un individuo a realizar una acción, si es por obtener recompensas o evitar un castigo, proponiendo de esta forma estrategias que estén relacionadas con la autodeterminación.

Los tres niveles de generalidad están relacionados de una forma dinámica, de tal manera que la motivación de un nivel de la jerarquía puede tener un efecto sobre la motivación de otro nivel superior o inferior (Vallerand, 2007).

### **3.2.5.1. Condicionantes personales de la motivación intrínseca: Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales.**

La Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985), mencionada anteriormente, postula que todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, las cuales necesitan satisfacer en cualquier contexto en el que interactúen. La *autonomía* se refiere a la libertad para desarrollar la enseñanza en integración con los valores pedagógicos y la expresión de las creencias didácticas; la *competencia* está relacionada con un profesorado que se siente eficaz y confiado cuando tiene que poner en práctica su labor docente; y las *relaciones sociales* van vinculadas a la pertenencia y aceptación por un grupo donde tiene que realizar su labor.

Es por todo ello por lo que un personal docente motivado se relaciona con el desarrollo de funciones con autonomía, implicación personal, iniciativa, perseverancia y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Lauretti, Villalobos & González, 2007).

Diferentes estudios demuestran que la motivación intrínseca es un elemento fundamental para el rol docente, ya que incluye percepciones individuales relacionadas con emociones, intereses o retos (Ringelhan et al., 2013), además de la existencia de un alto grado de autonomía y espacio para la creatividad que ayudan a incrementar y desarrollar esta motivación intrínseca (Amabile, 1997; Deci, 1980). Ringelhan et al. (2013) exponen que los docentes con un alto grado de este tipo de motivación son más comprometidos, persistentes, ponen mayor énfasis en su desempeño y establecen metas más exigentes que docentes con un menor grado de motivación.

Así, los profesores, que perciben que pueden elegir y asumir la responsabilidad de las acciones relacionadas con el desarrollo de la escuela y el proceso de enseñanza (necesidad de autonomía), perciben que tienen recursos para hacer frente con éxito a sus demandas de trabajo (necesidad de competencia), y se sienten más integrados con el resto de sus colegas (necesidad de relación), pueden estar más intrínsecamente motivados hacia su trabajo.

Otro aspecto que señala la teoría de la Autodeterminación es que las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relaciones sociales son mediadores que influyen en los tres tipos de motivación. Si se presentan acordes con los intereses y valores



personales, la motivación presenta una mayor autodeterminación hacia la enseñanza; sin embargo, los problemas surgidos de la no consecución de estas necesidades conducen a un menor control del comportamiento hacia el compromiso docente (Quílez & Moreno-Murcia & Lacárcel, 2015)

Quílez & Moreno-Murcia & Lacárcel, (2015) exponen que la autonomía del profesorado es una de las condiciones de trabajo asociadas con una mayor satisfacción docente. Pelletier et al (2002) refleja que los docentes que no tenían satisfacción en su trabajo por sentirse presionados por sus compañeros, la administración o por diferentes limitaciones del plan de estudios, tenían menos motivación autodeterminada lo que afectaba de forma directa en un menor grado de autonomía en sus alumnos.

La evolución del concepto de persona, desde un ser pasivo a protagonista de su conducta y procesador activo de información ofrece una visión multidimensional de la motivación, integrando las diversas variables que intervienen en los procesos motivacionales. Pinillos (1990) categoriza las variables en energéticas, direccionales y mixtas. Según Elliot & Thrash, (2001:144) “Una explicación completa de la motivación debería identificar no solo la dirección (objetivo) de la conducta, sino también la dimensión energética de la conducta (la razón por la que uno actúa para desear un objetivo)”.

Uno de los aspectos trascendentales a la hora de comenzar el análisis de esta motivación será identificar las variables en torno a las cuales se han realizado los estudios de motivación actuales. De acuerdo con Pintrich & De Groot (1990), son tres ejes vertebradores en torno a los cuales se articulan las teorías de la motivación académica, y que, en consecuencia, van a suponer la base teórica para la fundamentación de motivación docente: componentes relativos al valor, componentes de expectativas y componentes de carácter emocional o afectivo.

De manera más concreta y siguiendo a Ford (1992), las teorías motivacionales que actualmente se están desarrollando giran en torno a ejes principales que se corresponden con los propuestos anteriormente: metas, creencias de control y emociones.

### **3.2.6 Variables personales de la motivación**

#### *3.2.6.1 Componentes de valor: las metas*

Las metas poseen un papel central en cualquier modelo motivacional, atribuyéndoles la esencia de la motivación, ya que indican qué es lo que la persona valora

y quiere, lo que le interesa lograr y por qué lo elige entre otras alternativas (Linnenbrink & Pintrich, 2000). De este modo, el análisis de las metas que el profesor establezca para realizar su trabajo nos indicará cuáles son las motivaciones principales por las que lo lleva a cabo, qué es lo que persigue conseguir como docente, y en consecuencia cuáles son los objetivos propuestos en relación con su capacidad e intereses, desarrollando de esta manera su motivación intrínseca.

Según Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot & Dweck, 1988). Así, mientras que unos docentes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como recompensas, juicios positivos, aprobación de los demás y evitación de las valoraciones negativas.

Los contextos motivadores serán aquellos que faciliten el actuar autónomo y el interés hacia la tarea, en unas condiciones en las que se pueden satisfacer las necesidades de competencia y en las que existe un apoyo afectivo por parte de los otros significativos (Ryan & Deci, 2000).

### *3.2.6.2. Componentes de control: Autoconcepto*

Las expectativas constituyen el medio a través del cual la persona interpreta los logros o fracasos que preceden y que derivan de su conducta respectivamente. Lo que ocurre ante una tarea o actividad no es tanto un hecho objetivo, ya sea un éxito o un fracaso al realizarla, sino cómo la persona interpreta esa información, siendo esto lo que verdaderamente importa en el proceso motivacional (Ilgen & Davis, 2000; Pajares, 19996; Putnam & Borko, 1997; Tschannen & Moran Et al, 1998).

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de otros agentes del medio. Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación de modo que el comportamiento del docente en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento

Los componentes de control de la motivación docente son multidimensionales, dada la diversidad de fuentes de información que influyen en su formación. Siguiendo todo

ello, podemos diferenciar entre las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. La diferencia entre ambas radica en su contenido. Mientras las expectativas de eficacia se basan en la capacidad de organización para afrontar la tarea, las de resultado se centran en la consecución de los resultados y sus consecuencias.

### *3.2.6.3. Componentes afectivos: Las emociones*

La inteligencia emocional establece un binomio con la motivación de manera que, una persona es inteligente emocionalmente en base a su grado de motivación desarrollada. Es por ello por lo que la motivación ejerce un papel relevante dentro del ámbito educativo influyendo en las estrategias cognitivas adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. (Pekrun, 1992).

Estas emociones, ya sean positivas o negativas, repercuten directamente en el disfrute y repetición de dicha tarea induciendo en la motivación intrínseca positiva o negativa respectivamente. (Pekrun, 1992).

Por todo esto, las emociones influyen en el aprendizaje y en el rendimiento de los docentes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de "emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos". En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizadas por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. (García & Domenech, 2014)

Esto nos lleva a plantear que la motivación docente no solo implica un deseo por alcanzar unos determinados resultados, sino que también es importante analizar los procesos cognitivos que intervienen en los procesos motivacionales (Alderman, 1999).

## **3.3. AUTOEFICACIA DE LOS MAESTROS**

En relación con todo lo expuesto anteriormente respecto a las tres necesidades psicológicas básicas y a su relación con la motivación intrínseca expuesta en la Teoría de la Autodeterminación, la autoeficacia individual será el objetivo primordial al cual deben aspirar todos los docentes. En la investigación sobre los componentes de expectativa existen multitud de constructos que han generado una falta de claridad y de ambigüedad en su definición. (Schunk & Pajares, 2002). La gran mayoría de estas teorías defienden que las expectativas de eficacia son más específicas que el autoconcepto, que, aunque se pueda referir a un contexto determinado, no se relaciona con una tarea concreta (Pajares,

1997). Por este motivo son las expectativas de eficacia las que poseen una relación más directa con los niveles de rendimiento y logro, o más precisamente, un mayor poder predictivo sobre los resultados (Graham & Weiner, 1996).

Bandura (1977) diferencian dos tipos de elementos de expectativa: expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado. La principal diferencia entre ambos reside en su contenido, lo que les hace independientes desde el punto de vista funcional, concretamente, la pregunta relativa a la eficacia es “¿Tengo la capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para realizar esta tarea?” sin embargo, la pregunta acerca del resultado es “si llevo a cabo esta tarea, ¿Se darán las consecuencias o resultados deseados?” (Tschannen-Moran et al, 1998).

Es por todo ello que la motivación docente no solo implica un deseo por alcanzar unos determinados resultados considerados como buenos por el profesor, sino que también es importante analizar los procesos cognitivos que intervienen en estos procesos motivacionales (Alderman, 1999). En base a esto, podemos encontrar dos situaciones diferentes: por un lado, que el maestro no tenga la suficiente motivación para alcanzar una meta o no poseer las capacidades o habilidades que se requieren para alcanzarla (Polaino-Lorente & Domenech, 1997); o, por lo contrario, que el maestro rindiera de manera satisfactoria, sin que los resultados que obtuviera constituyeran el logro de metas personales establecidas con anterioridad.

Para mejorar la motivación docente es tan importante entrenar las habilidades intelectuales como las instrumentales necesarias para poder llevar a cabo su trabajo con calidad y lograr los resultados como el desarrollo de creencias de eficacia adaptativas (Ghaith & Shaaban, 1999; Koul & Rubba, 1999; Pajares, 1997; Patrick & Pintrich, 2001).

Esta modalidad de autoeficacia ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos en las últimas décadas. Tschannen-Moran y Woolfolk (2001: 783) la definen como “Los pensamientos del profesor relativos a su capacidad para llevar a cabo con éxito en sus estudiantes los resultados esperados en cuanto a implicación y aprendizaje”.

Las fuentes de información de la autoeficacia de los profesores son idénticas a las de los alumnos. Por un lado, estaría la variable experiencia, la cual está relacionada con las vivencias previas y características de las situaciones a las que se ha hecho frente con anterioridad. El grado de autoeficacia iría ligado al grado de adecuación de una actuación, fomentando la con su éxito y limitándola con la percepción de fracaso.

La segunda variable sería el conjunto de señales fisiológicas y emocionales, elementos fundamentales que influirán en el éxito de la acción. Mostrar una actitud calmada y una seguridad en uno mismo son factores que ayudarán a ello. Emociones que aumenten el ritmo cardiaco, sudor o temblores hacen que se interprete todo lo contrario, mostrando nuestras debilidades y actuando con inseguridades que son visibles y que pueden interpretarse de forma negativa.

Por otro lado, las experiencias vicarias serán las imágenes formadas en la mente del profesor a lo largo de su periodo de formación, a partir de lecturas o comentarios sobre la actuación de compañeros, ...las cuales le ofrecen abundante información. Tomando como base estas experiencias, el docente decidirá de quién puede aprender y qué factores serán los determinantes para que se produzca este aprendizaje. Dentro de estas encontraríamos la persuasión verbal, la cual sería útil para superar problemas y dificultades a las que hacer frente proporcionándole estrategias para superarlas; y el feedback ofrecido por compañeros u estudiantes a partir del cual realizar una autoevaluación.

Existen diferentes variables que se deben tener en cuenta a la hora del estudio de esta eficacia y que generalmente muchos de los estudios no han valorado. Además de la experiencia mencionada en el párrafo anterior, otra de las variables que hay que tener en cuenta es la situación de contratación temporal/indefinida (plaza fija o interino) en la que se encuentre el profesor. Las investigaciones indican que la inseguridad en relación a la continuidad en el puesto de trabajo y la falta de participación en la toma de decisiones de importancia en la institución educativa influyen de manera negativa en el profesor, puesto que interfieren en su trabajo factores distintos al ejercicio docente (Gursel, Murat & Sari,2002; Hall,Hall & Sirin,1996;Patrick & Pintrich,2001).

Por lo tanto, es necesario no solo analizar los procesos cognitivos, tales como las expectativas y percepciones de autoeficacia del profesor, sino que este análisis ha de realizarse desde una perspectiva evolutiva y contextual (Wall et al, 2002).

Es importante por ello atender a los profesores con menor experiencia o que acaban de comenzar su carrera ya que de esta forma se ayuda al desarrollo de altas y positivas expectativas y del disfrute de las condiciones de apoyo y formación idóneas que ayudarán a reducir el nivel de estrés e inseguridad.

### **3.4 MOTIVACIÓN DOCENTE**

La motivación docente es definida por Sinclair (2008) en términos de atracción, retención y concentración como algo que determina “lo que atrae a los individuos a la enseñanza, el tiempo que permanecen en sus cursos iniciales de formación docentes y, posteriormente, en la profesión docente, y la medida en que se comprometen con sus cursos y con la profesión docente”. (2008:37).

Centrando las investigaciones sobre las teorías y dimensiones de la motivación en el ámbito de la motivación docente, Dornyei y Ushioda (2011) destacaron dos dimensiones de la motivación docente en base a sus concepciones de la motivación: la motivación para enseñar y la motivación para permanecer en la profesión. La revisión de la literatura postula que existen cuatro componentes que caracterizan esta motivación docente: motivación intrínseca relacionada con el interés por la enseñanza; influencias del contexto social; la dimensión temporal centrándose en el compromiso de por vida; y los factores desmotivadores que causan experiencias negativas.

Según de Jesús y Lens (2005), la importancia de la investigación sobre la motivación de los docentes activos se basa en el rol que desempeña para mejorar la motivación de sus estudiantes, impulsar la reforma educativa y mejorar la percepción de competencia de estos.

En cuanto a los factores que podrían influir en el grado de esta motivación docente, varios estudios han revelado que la motivación de los docentes se enriquecería cuando estos tienen derecho a elegir los materiales, programas y métodos de enseñanza y a determinar la organización y la disciplina del aula (Kaise, 1981). Los factores identificados por Packard y Dereshiwsky (1990) incluían relaciones y vínculos profesionales adecuados, aportes profesionales, evaluación de maestros, liderazgo y desarrollo de estos. Por otro lado, otros factores de motivación identificados fueron los valores y normas sociales (Peterson & Ruiz-Quintanilla, 2003) el entorno laboral y social (Mani, 2002), la información personal de los profesores y las variables profesionales (Carson & Chase, 2009).

Atkinson (2000) explica que el binomio entre estudiantes y sus profesores motivados y desmotivados tiene una relación directa muy estrecha ya que la visión negativa de un profesor desmotivado influía en gran grado en los bajos resultados de sus estudiantes y en el progreso de las diferentes habilidades. Por otro lado, un maestro

motivado transmisor de entusiasmo con sus estudiantes influyó de forma directa tanto en los resultados como en mejorar la percepción que sus alumnos tenían sobre la enseñanza.

La motivación de los maestros y la efectividad de la enseñanza es otro de los binomios que influirán en la mejora de la efectividad en el aula (Carson & Chase, 2009). Dado que los resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen en gran medida de la calidad de la instrucción, se ha estudiado la eficacia de la enseñanza en términos de estilos de enseñanza, enfoques pedagógicos, prácticas de enseñanza y comportamientos de instrucción en relación con los factores de motivación de los docentes.

En conclusión, el grado de satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas influirá de forma directa a su regulación conductual, que a su vez influirá en los resultados obtenidos en su trabajo, introduciendo así una conexión con la satisfacción laboral. Hendrikx (2004), por ejemplo, encontró que la satisfacción de necesidades puede describir la relación positiva entre la búsqueda autónoma de metas de trabajo y el bienestar laboral o actitudes favorables hacia el trabajo.

Diferentes estudios como los de Vansteenkiste, De Witte y Lens (2006) o Richer, Blanchard y Vallerand (2002) han mostrado que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación se encuentra directamente relacionadas con el funcionamiento óptimo de los docentes, lo que implica comportamientos de bienestar y actitudes hacia el trabajo positivas.

### **3.5 DOS CONTEXTOS DE ESCUELA: RURAL Y URBANO.**

Actualmente la educación en nuestro país clasifica los centros según el contexto en centros urbano o rurales. Diferencias en cuanto a aspectos demográficos, sociales o económicos definen diferentes rasgos de cada uno de estos centros y por lo tanto, ni el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni las herramientas, estrategias y recursos del docente son los mismos en un contexto y en otro.

La escuela rural se caracteriza por ser una escuela pequeña, integrada en una sociedad con poca población, donde el número del alumnado es inferior al resto de escuelas. La poca aportación de las administraciones a este tipo de centros hace que muchas de estas estén en declive. En cuanto a la enseñanza, las escuelas del medio rural presentan unas características diferentes a las de las escuelas urbanas. Hablamos de aulas con pocos alumnos y en las que normalmente existen niños y niñas de diferentes edades

dentro de una misma clase. Bernal (2009) establece una serie de elementos característicos de estos centros:

1. Gran diversidad, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc.
2. Escasa densidad de población.
3. Profesorado con cierto sentimiento de aislamiento por la imposibilidad de compartir experiencias con otros compañeros y compañeras.
4. Escasez de niños y niñas y muy heterogéneos.
5. Elevada participación y asociacionismo de las familias.
6. Centros pequeños.

Por otro lado, las escuelas rurales cuentan con una serie de agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje muy importantes para el desarrollo educativo. Estos agentes (profesorado, alumnos y familias) no tienen las mismas características en un contexto rural que en el urbano. El profesorado, el cual se convierte en un referente cultural y dinamizador del pueblo, debe ser una persona comprometida con la educación. Uno de los temas más polémicos y que ha servido de objeto de estudio ha sido la formación del profesorado de la escuela rural. Autores como Boix (2004), Bustos (2008) o Moreno (2000) hablan de una insuficiente y escasa formación inicial sobre este tipo de escuela, debido a que durante la formación universitaria apenas se incide en la temática de la escuela rural ni en la enseñanza en este tipo de instituciones, lo cual puede ser un obstáculo para la labor profesional en este tipo de centros. (Hinojo, Raso & Angustias, 2010). Respecto a las características del alumnado, estos no siguen unos patrones estereotipados, pero autores como Bustos (2011) exponen que las conductas que desarrollan estos alumnos y las vivencias que experimentan influyen en las actitudes desempeñadas en el aula: los pequeños imitan a los mayores, predomina la cooperación y el trabajo en equipo ayuda a resolver los conflictos que puedan surgir entre los estudiantes.

Por otro lado, encontramos la escuela ubicada dentro del contexto urbano donde se masifica todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mayor ratio de alumnos por aula y estos separados en diferentes niveles y vías; mayor número de profesorado, lo que requiere crear una compleja red de organización del centro, aprovechamiento del uso de recursos tanto tecnológicos como materiales, instalaciones adaptadas a la edad de los alumnos y a las diferentes áreas; y, por último, el papel desempeñado por las familias está



en un segundo plano en comparación con el ámbito rural ya que no participa de forma tan activa con el centro.

La comparación de estos contextos deja a la luz una serie de ventajas y desventajas en cada uno de estos contextos y precisamente el hecho de superarlas y aprovecharlas conllevará el éxito educativo en cada uno de estos centros.

## **4.OBJETIVOS**

El siguiente estudio tiene como objetivo principal conocer las diferencias respecto a las tres necesidades psicológicas básicas de los docentes en dos contextos diferentes (Urbano y C.R.A), a partir del cual se han diseñado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las necesidades psicológicas básicas del profesorado de un centro rural.
- Conocer las necesidades psicológicas básicas del profesorado de un centro urbano.
- Comparar el nivel motivacional entre los docentes de un centro rural y un centro urbano.

## **5.METODOLOGÍA**

### **5.1 PARTICIPANTES**

En el estudio participaron 40 docentes (7 hombres y 33 mujeres) con edades comprendidas entre los 29 y los 60 años ( $43.11 \pm 10.15$ ), con diferentes años de experiencia ( $M=16.05$ ) y con o sin plaza fija en el centro (20 interinos y 20 fijos). Este estudio se ha llevado a cabo en dos centros los cuales presentaban contextos diferentes ya que uno de ellos era un centro urbano y otro de ellos un C.R.A.

### **5.2 DISEÑO**

Para el siguiente estudio se han realizado dos tipos de análisis diferentes: descriptivo y correlacional, a partir de los cuales se han obtenido los resultados de la muestra total.

-Análisis descriptivo, este análisis ha consistido en el estudio de frecuencias de las variables dependientes del estudio: tipo de centro, género, tipo de plaza y experiencia docente. En este análisis aparecen los mínimos, máximos y medias correspondientes a las tres necesidades psicológicas y a la satisfacción laboral. Por otro lado, se ha realizado un análisis descriptivo de las medias de las subcategorías de las variables del estudio en base a cada una de las necesidades psicológicas básicas.

-Análisis correlacional, este análisis ha consistido en determinar si dos variables están correlacionadas o no. Esto supone analizar si un aumento o disminución en una variable coincide con un aumento o disminución en la otra variable. En este caso se ha aplicado a las tres necesidades psicológicas básicas junto con la satisfacción laboral.

### **5.3 VARIABLES E INSTRUMENTOS**

Para evaluar el nivel de las tres necesidades psicológicas básicas se utilizó una traducción al español (BPNWS-Sp) del BPNWS (Brien et al., 2012) validada por Abós et al., (2018).

La escala consta de 12 ítems, precedida por la oración "En el trabajo en la escuela ...", y se distribuye en tres factores con cuatro ítems cada uno, que miden la satisfacción de la autonomía, la competencia y la relación. Las respuestas se proporcionaron en una

escala tipo Likert de 6 puntos que va de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 6 (“Muy de acuerdo”). El BPNWS-Sp se tradujo de acuerdo con Muñiz, Elosua y Hambleton (2013).

En cuanto a los ítems que incluye la encuesta para evaluar la satisfacción laboral docente, se utilizó una traducción española de la Teacher Job Satisfaction Scale validada por Slaalvik & Skaalvik (2014).

La escala está compuesta por un único factor (cuatro ítems, e.g., “Trabajar como profesor es extremadamente gratificante”). Esta escala ha sido utilizada satisfactoriamente en estudios previos en una muestra de 2.569 docentes noruegos, demostrando una estructura factorial, consistencia interna y fiabilidad adecuadas (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Las respuestas se puntuaron de acuerdo con una escala de tipo Likert de seis puntos, desde 1 (“totalmente en desacuerdo”) hasta 6 (“Totalmente de acuerdo”).

Por otro lado, cada una de estas encuestas recogía datos de la muestra de los datos demográficos: género, edad, años en el centro, años de experiencia docente, curso al que se impartía docencia y si disponían o no de plaza fija.

#### **5.4 TRABAJO DE CAMPO**

Para la recogida de datos de las diferentes variables se puso en contacto con los dos centros escogidos para llevar a cabo esta investigación y se les explicó de los objetivos principales del estudio. Tras aceptar ambos centros el participar en este estudio, se realizaron las encuestas en ambos centros y se dispuso a realizar el análisis descriptivo correlacional lineal de sus resultados.

La toma de datos se realizó un día diferente en cada centro, destinando un tiempo de 10 minutos para cumplimentar los cuestionarios. Para ello, se utilizó la sala de profesores en un ambiente óptimo de trabajo y con la presencia del investigador principal para explicar el procedimiento y resolver las posibles dudas que pudieran crear confusión.

El análisis de estos resultados se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS, mediante el cual se han realizado diferentes tipos de análisis (descriptivos, correlacionales y diferencia de medias) en relación con tres variables independientes que son género (masculino, femenino), experiencia (baja-media, alta) y tipo de plaza (fija o interino).

En el análisis descriptivo se analizó las características descriptivas de la muestra total de las variables género, plaza, experiencia y curso al que se impartía docencia. Este análisis también incluye la media de las tres necesidades psicológicas básicas y de la satisfacción laboral de toda la muestra total junto con los valores máximos y mínimos obtenidos en estas cuatro variables.

En el análisis correlacional se estudió la relación existente entre pares de variables determinando así la influencia que se establece entre ellas y de esta manera obtener las variables significativas de este estudio que serán determinantes para desarrollar teorías y estrategias futuras.

En el análisis de diferencia de medias se pretendía obtener la diferencia existente de los valores de las tres necesidades psicológicas básicas en relación con las tres variables independientes analizadas durante el estudio: género, plaza y experiencia, además del tipo de centro. Así, mediante este análisis también se podían identificar las variables significativas en esta comparación por parejas.

A la hora de realizar este estudio con el programa estadístico SPSS fue necesario categorizar la variable experiencia en dos rangos diferenciados, asignándole a cada uno un número (1=experiencia media baja; 2=experiencia alta), facilitando de esta manera el análisis de esta variable experiencia en el estudio de los resultados obtenidos. La categorización de esta variable se estableció en dos rangos diferenciados, atribuyéndole a cada uno un nivel de experiencia en base a los años de docencia impartidos (1=experiencia media-baja; 2=experiencia alta). La razón por la cual se ha elegido este criterio a la hora de la división en estos rangos reside en un estudio realizado por Jesús Montero.

## 6.RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la medida de las NPB y satisfacción laboral de la muestra total. En primer lugar, aparecen los resultados estadísticos descriptivos de las NPB y de la satisfacción laboral medias. En segundo lugar, los estadísticos descriptivos de cada una de las variables dependientes del estudio, incluyendo la diferencia de medias de estas para extraer las variables significativas.

Para establecer la relación existente entre las NPB y la satisfacción laboral se ha llevado a cabo un análisis correlacional con el cual podremos extraer la influencia de cada una de estas variables.

Finalmente, y centrándonos en el principal objetivo de este trabajo, compararemos los resultados de las NPB y la satisfacción laboral en base a las tres variables dependientes diferenciándose en los dos contextos estudiados (Género, tipo de plaza y experiencia).

### *Análisis descriptivo*

El análisis descriptivo de la muestra total en base a las tres necesidades psicológicas básicas y al grado de satisfacción laboral determina que la variable autonomía media de la muestra total es la que mayor nivel presenta ( $5.30 \pm 0.51$ ) siguiéndole la necesidad de competencia ( $M=5.10$   $DE=0.48$ ) y las relaciones sociales ( $5.07 \pm 0.67$ ). La satisfacción laboral media de la muestra total presenta el valor medio de ( $5.13 \pm 0.75$ ). Tabla 1.

*Tabla 1: Medias de las NPB de la muestra total*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AUTONOMÍA MEDIA	40	4,25	6,00	5,3063	,51106
COMPETENCIA MEDIA	40	3,75	6,00	5,1062	,48664
RELACIONESSOCIALES MEDIA	40	3,00	6,00	5,0750	,67984
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	40	3,25	6,00	5,1375	,75096

Los resultados estadísticos descriptivos según la variable centro, reflejan que la media de la autonomía ( $5.33 \pm 0.50$ ), competencia ( $5.3 \pm 0.50$ ) y satisfacción laboral ( $5.38 \pm 0.68$ ) es mayor en el C.R.A presentando valores más elevados que en el centro rural. En

contraposición, las relaciones sociales reflejan valores superiores en el centro urbano ( $5.22 \pm 0.56$ ). Tabla 2.

Tabla 2: Datos descriptivos en función de la variable tipo de centro.

	CENTRO	Media	Desviación estándar	N
AUTONOMÍA MEDIA	RURAL	5,33	,50	20
	URBANO	5,27	,52	20
	Total	5,30	,51	40
COMPETENCIA MEDIA	RURAL	5,30	,50	20
	URBANO	4,91	,39	20
	Total	5,10	,48	40
RELACIONESSOCIALES MEDIA	RURAL	4,92	,76	20
	URBANO	5,22	,56	20
	Total	5,07	,67	40
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	RURAL	5,38	,68	20
	URBANO	4,88	,74	20
	Total	5,13	,75	40

En la comparación por parejas de la variable centro, los valores obtenidos en el centro rural además de ser superiores respecto al centro urbano en la competencia media ( $r=0.38$ ) y la satisfacción laboral ( $r=0.5$ ) son significativos en el nivel  $p < 0.05$ . Tabla 3.

Tabla 3: Diferencia de medias variable tipo de centro.

Variable dependiente	(I) CENTRO	(J) CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Sig. <sup>b</sup>
AUTONOMÍA MEDIA	RURAL	URBANO	,063	,704
COMPETENCIA MEDIA	RURAL	URBANO	,388*	,010
RELACIONESSOCIALES MEDIA	RURAL	URBANO	-,300	,166
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	RURAL	URBANO	,500*	,033

Respecto a los resultados descriptivos por género, podemos observar como en las tres capacidades autonomía ( $5.36 \pm 0.48$ ), competencia ( $5.15 \pm 0.46$ ) y relaciones sociales ( $5.10 \pm 0.68$ ) y en la satisfacción laboral ( $5.25 \pm 0.63$ ) presentan valores más elevados el género femenino frente al masculino. Tabla 4.

Tabla 4: Datos descriptivos en función de la variable género

	GÉNERO	Media	Desviación estándar	N
AUTONOMIAMEDIA	MASCULINO	5,03	,56	7
	FEMENINO	5,36	,48	33
	Total	5,30	,51	40
COMPETENCIAMEDIA	MASCULINO	4,85	,53	7
	FEMENINO	5,15	,46	33
	Total	5,10	,48	40
RELACIONESSOCIALESMEDIA	MASCULINO	4,92	,70	7
	FEMENINO	5,10	,68	33
	Total	5,07	,67	40
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	MASCULINO	4,57	1,03	7
	FEMENINO	5,25	,63	33
	Total	5,13	,75	40

En la comparación por parejas de la variable género, encontramos un valor significativo en la satisfacción laboral en el nivel ( $r=0.68$   $p<0.05$ ). Tabla 5.

Tabla 5: Diferencia de medias variable género.

Variable dependiente	(I) GÉNERO	(J) GÉNERO	Diferencia de medias (I-J)	Sig. <sup>b</sup>
AUTONOMÍA MEDIA	MASCULINO	FEMENINO	-,328	,125
COMPETENCIA MEDIA	MASCULINO	FEMENINO	-,302	,138
RELACIONESSOCIALES MEDIA	MASCULINO	FEMENINO	-,177	,537
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	MASCULINO	FEMENINO	-,686*	,026

En cuanto al análisis descriptivo según la variable plaza, se observan valores superiores en autonomía ( $5.33 \pm 0.43$ ) y relaciones sociales ( $5.11 \pm 0.57$ ) de los docentes

con plaza fija y; en las variables competencia ( $5.28 \pm 0.51$ ) y satisfacción laboral ( $5.41 \pm 0.55$ ) podemos observar cómo los valores superiores los presentan los docentes sin plaza fija. Tabla 6.

Tabla 6: Datos descriptivos en función de la variable tipo de plaza

	PLAZA	Media	Desviación estándar	N
AUTONOMÍA MEDIA	FIJA	5,33	,43	20
	INTERINO	5,27	,58	20
	Total	5,30	,51	40
COMPETENCIA MEDIA	FIJA	4,92	,38	20
	INTERINO	5,28	,51	20
	Total	5,10	,48	40
RELACIONESSOCIALES MEDIA	FIJA	5,11	,57	20
	INTERINO	5,03	,78	20
	Total	5,07	,67	40
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	FIJA	4,8625	,83302	20
	INTERINO	5,41	,55	20
	Total	5,13	,75	40

En cuanto a la comparación de medias por parejas de esta variable, volvemos a observar que los valores significativos están asociados a la variable competencia ( $r=0.36$ ) y a la satisfacción laboral ( $r=0.55$ ) en el nivel  $p < 0.05$ . Tabla 7.

Tabla 7: Diferencia de medias variable tipo de plaza.

Variable dependiente	(I) PLAZA	(J) PLAZA	Diferencia de medias (I-J)	Sig. <sup>b</sup>
AUTONOMÍA MEDIA	FIJA	INTERINO	,063	,704
COMPETENCIA MEDIA	FIJA	INTERINO	-,363*	,016
RELACIONESSOCIALES MEDIA	FIJA	INTERINO	,075	,732
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	FIJA	INTERINO	-,550*	,018

Los resultados estadísticos descriptivos según la experiencia determinan que la autonomía ( $5.35 \pm 0.63$ ), la competencia ( $5.39 \pm 0.48$ ) y la satisfacción laboral ( $5.47 \pm 0.57$ ) presentan valores superiores en aquellos docentes que tienen una experiencia media-baja



y las relaciones sociales ( $5.10 \pm 0.55$ ) las lideran los docentes con experiencia alta. Tabla 8.

Tabla 8: Datos descriptivos en función de la variable experiencia.

	EXPERIENCIA	Media	Desviación estándar	N
AUTONOMÍA MEDIA	Experiencia baja - media	5,35	,63	12
	Experiencia alta	5,28	,46	28
	Total	5,30	,51	40
COMPETENCIA MEDIA	Experiencia baja - media	5,39	,48	12
	Experiencia alta	4,98	,44	28
	Total	5,10	,48	40
RELACIONESSOCIALES MEDIA	Experiencia baja - media	5,00	,92	12
	Experiencia alta	5,10	,55	28
	Total	5,07	,67	40
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	Experiencia baja - media	5,47	,57	12
	Experiencia alta	4,99	,77	28
	Total	5,13	,75	40

En la comparación de medias por parejas, el análisis de los resultados refleja que existe una diferencia significativa en la variable competencia ( $r=0.41$ ) en el nivel  $p<0.05$ . Tabla 9.

Tabla 9: Diferencia de medias variable experiencia.

Variable dependiente	(I) EXP_CAT2	(J) EXP_CAT2	Diferencia de medias (I-J)	Sig. <sup>b</sup>
AUTONOMÍA MEDIA	Experiencia baja - media	Experiencia alta	,068	,703
COMPETENCIA MEDIA	Experiencia baja - media	Experiencia alta	,414*	,012
RELACIONESSOCIALES MEDIAS	Experiencia baja - media	Experiencia alta	-,107	,654
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	Experiencia baja - media	Experiencia alta	,488	,059

Los resultados del análisis correlacional mostraron que, la autonomía media se relaciona positiva y significativamente con las relaciones sociales media ( $r=0.49$   $p<0.01$ ) y la satisfacción laboral media ( $r=0.41$   $p<0.01$ ); por otro lado, también se observa una relación positiva y significativa entre la competencia media y la satisfacción laboral media ( $r=0.55$   $p<0.01$ ). Tabla 10.

Tabla 10: Correlación entre las NPB

		AUTONOMIA MEDIA	COMPETENCIA MEDIA	RELACIONES SOCIALES MEDIA	Satisfacción Laboral media
AUTONOMÍA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,317*	,490**	,418**
	Sig. (bilateral )		,046	,001	,007
COMPETENCIA MEDIA	Correlación de Pearson	,317*	1	-,039	,555**
	Sig. (bilateral )	,046		,810	,000
RELACIONES SOCIALES MEDIA	Correlación de Pearson	,490**	-,039	1	,121
	Sig. (bilateral )	,001	,810		,459
SATISFACCIÓN LABORAL MEDIA	Correlación de Pearson	,418**	,555**	,121	1
	Sig. (bilateral )	,007	,000	,459	

Como conclusión del análisis de estos resultados, en la siguiente tabla queda reflejado el grado de adquisición de cada una de las NPB y la satisfacción laboral en base al género, tipo de plaza y experiencia, diferenciándose cada una de ellas en los dos contextos estudiados (rural y urbano). Tabla 11.

*Tabla 11: Adquisición de las NPB según las tres variables dependientes del estudio en los dos contextos analizados.*

		AUTONOMIA		COMPETENCIA		RELACIONES SOCIALES		SATISFACCIÓN LABORAL	
		Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
GÉNERO	Hombre	4.41	5.31	5.16	4.62	4.75	5.06	4.75	4.43
	Mujer	5.41	5.31	5.32	4.98	4.95	5.26	5.50	5.00
TIPO DE PLAZA	Fijo	5.46	5.26	5.10	4.82	4.92	5.21	5.10	4.7
	Interino	5.26	5.28	5.40	5.07	4.92	5.25	5.53	5.17
EXPERIENCIA	Baja-Media	5.34	5.37	5.50	5.18	4.81	5.37	5.46	5.5
	Alta	5.33	5.25	5.16	4.84	5.00	5.18	5.33	4.73

El análisis de la variable dependiente género refleja valores superiores en el género femenino en competencia y relaciones sociales y en la satisfacción laboral, siendo iguales los valores de la necesidad de de autonomía. En cuanto a la comparación de esta variable en ambos contextos, en el ámbito rural la competencia y la satisfacción fueron superiores y en el ámbito urbano lo fueron las relaciones sociales. En cuanto a la autonomía, los hombres del centro urbano presentan mayores niveles y en el género contrario lo son en el ámbito rural.

En relación a la variable plaza, el interino presenta niveles superiores frente a los docentes con plaza fija en competencia, relaciones sociales y satisfacción laboral.

Respecto al análisis de esta variable en relación a los dos contextos, el rural presenta niveles superiores de competencia y satisfacción laboral y el urbano destaca en sus relaciones sociales. La autonomía en cambio establece una división en la que los maestros

con plaza fija reflejan valores superiores de autonomía en contraposición de los interinos que lo hacen en el centro urbano.

La última variable de este estudio, la experiencia docente, refleja que, la experiencia baja-media tiene valores superiores frente la experiencia alta en autonomía, competencia, relaciones sociales y satisfacción laboral.

El análisis de esta variable según el contexto de centro destaca que, el ámbito rural tiene valores más altos en competencia frente al urbano que destaca en las relaciones sociales. La autonomía vuelve a establecer una dicotomía presentando niveles superiores de autonomía en el ámbito rural experimentada por los docentes con alta experiencia y en el ámbito rural lo hacen los docentes con experiencia baja-media. De la misma manera, la satisfacción laboral expone que sus niveles más altos corresponden a la experiencia alta en el ámbito rural y a la experiencia baja-media en el centro urbano.

## 7.DISCUSIÓN

Desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), este estudio pretendía conocer y analizar las diferencias respecto a las tres necesidades psicológicas básicas de los docentes de dos contextos diferenciados, por un lado, en el ámbito rural y por otro en un centro urbano atendiendo a tres variables dependientes como eran género, experiencia y tipo de plaza.

Estudios anteriores han demostrado que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas está positivamente correlacionada con un estilo de enseñanza de apoyo a las necesidades (Van den Berghe et al., 2014) y con un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Janke et al., 2015). Además, también se justifica que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas podría ser determinante para la salud psicológica y satisfacción laboral de los maestros (Boudrias et al., 2014; Brien et al., 2012; Desrumaux et al., 2015).

Siguiendo esta línea, el estudio realizado por Carson y Chase (2009) comprobó cómo los docentes que tenían una mayor satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales también tenían más altos sus niveles de motivación intrínseca.

Según Ruiz, Moreno-Murcia & Vera (2015: 72): “El bienestar profesional en el docente está ligado a aspectos como el reconocimiento laboral, la realización personal, la afiliación profesional, las relaciones del profesorado con los agentes educativos y las características de la personalidad”.

Existen diversos estudios que han relacionado la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el compromiso y satisfacción laboral (Van den Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016), pero este número se reduce si se centra en el contexto educativo. Uno de estos estudios, el cual relacionó las NPB y el compromiso laboral en este ámbito (Klassen et al., 2012), escogió una muestra de 455 profesores en el que se expuso cómo la satisfacción de estas tres necesidades estaba directamente ligada con la satisfacción laboral. Las variables autonomía y competencia tenían una relación positiva con esta satisfacción, mientras que, a su vez, las relaciones sociales presentaban una relación negativa. (Klassen et al., 2012).

En el estudio anteriormente realizado, hemos podido comprobar como la autonomía y la competencia presentaban de la misma manera una relación positiva significativa con la satisfacción laboral, mientras que las relaciones sociales lo hacían sólo de forma positiva. Además, también se ha podido comprobar la existencia de una relación positiva entre todas las necesidades psicológicas básicas excepto entre las relaciones sociales y la competencia, correlacionándose de forma negativa. El estudio llevado por Sánchez-Oliva et al, (2014) también sigue la línea de estos resultados ya que explica que tendría un mayor impacto en esta satisfacción laboral la sensación de competencia y autonomía en que las relaciones sociales.

Por otro lado, Taylor y Ntoumanis, (2007) detallan que estrategias que están enfocadas hacia el fomento de la autonomía del alumnado, alejándose de estrategias de control, están relacionadas con una mayor motivación autodeterminada. Otros autores como Deci, Spiegel, Ryan, Koestner y Kauffman (1982) defienden que los maestros ejercen una mayor presión sobre sus estudiantes cuando están presionados por la normativa. Siguiendo esta línea Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault (2002) utilizaron modelos donde reflejaban que mientras más limitaciones había en los niveles del currículo, administración y con sus compañeros, más aumentaban sus niveles de baja autodeterminación hacia la enseñanza y más controladores se volvían, todo ello ligado a una mayor insatisfacción en su día a día laboral, factor que estaría totalmente ligado con la necesidad de autonomía. Taylor et al. (2009) analizó la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los docentes relacionándolo así con estrategias motivacionales. Por todo ello podríamos afirmar esta relación significativa entre el apoyo de autonomía del docente para incentivar su satisfacción laboral de la misma manera que el aumento de su capacidad docente para que el sentirse más competente en su trabajo influyera también en esta satisfacción laboral. Siguiendo esta línea, Levesque, Blais y Hess (2004) justifican que un profesor motivado está más comprometido en su trabajo y más satisfecho.

Las tres variables dependientes del estudio que fueron género, tipo de plaza y experiencia de los docentes han servido para profundizar más en la justificación de estos resultados. Estudios anteriores como el de Gil-Flores (2016), cuyo objetivo fue el análisis de las variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias de secundaria, exponen que las variables género, experiencia docente o participación en actividades de formación profesional son poco relevantes. En cambio, aparecían como variables significativas la cooperación entre profesorado y el clima disciplinario con la

autoeficacia. En el caso del estudio anteriormente expuesto, estas variables han servido para analizar de forma más concreta las características generales de la muestra total entre ambos contextos y con las que se inicie el diseño y aplicación de estrategias de intervención.

Nuestro primer objetivo se centraba en conocer en un centro rural las NPB de sus docentes, tal y como se ha expuesto en los resultados anteriores, la percepción de competencia de los docentes del C.R.A es la variable más significativa

El segundo objetivo, que planteaba conocer en un centro urbano las NPB de sus docentes, aporta información en cuanto a las relaciones sociales, siendo esta la necesidad que más destaca en este centro. Según Benito-Martín (2006:5) “el tipo de relaciones interpersonales que mantengan los miembros de la organización. Del sistema de comunicación que establezca, de la cohesión que se genere entre ellos...va a depender, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo”. Para autores como Medina Revilla (2010) estas interacciones son la esencia del clima escolar. Siendo superiores estos niveles en el centro urbano frente al rural estaría ligado a que los maestros de este centro llevan más años de docencia allí (mayor número de docentes de experiencia alta) junto con un menor número de docentes itinerantes como en el centro rural.

En relación con objetivo principal de este estudio que era el análisis comparativo del nivel motivacional entre los docentes de ambos centros, podemos extraer las variables significativas de cada uno de los contextos. En el centro rural los docentes se sienten más competentes que en el centro urbano, repercutiendo en la satisfacción de estos que presenta también valores superiores a los del centro urbano. Estos datos, inicialmente algo contradictorios según la visión social, exponían que los docentes sin plaza fija y con experiencia baja-media se sentían más competentes que maestros fijos y con alta experiencia.

Algunos de los motivos de estos niveles de motivación intrínseca podrían estar relacionados con la ratio alumno/profesor, dado que en los C.R.A se puede llevar una atención más individualizada generando una mayor motivación en el alumnado, pudiéndose experimentar también desde el rol del maestro, obteniendo un mayor reconocimiento profesional por parte de sus alumnos y creándose vínculos más fuertes que en el centro urbano (Boix, 2004). En relación con la percepción de competencia, Thomas y Hernández (2005) perfilan al docente rural como aquella persona que explora

nuevos caminos pedagógicos que potencian en el estudiante la curiosidad y la originalidad en un ambiente de cooperación inter nivelar y promoviendo valores que posibiliten la creación de personas críticas y respetuosas de la diversidad. Todo esto se relaciona directamente con la capacidad de adaptación a los cambios que estas zonas rurales exigen: estrategias de gestión y eficacia del aula, organización y planificación de la clase, acceso a recursos, estrategias de participación; y que, en consonancia, están estrechamente ligados con una mayor percepción de competencia por parte de estos. Totalmente contradictorio a esta línea de investigación se encuentran los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Bustos-Jiménez (2008) donde el perfil del maestro de las zonas rurales estaba muy por debajo en niveles de competencia y motivación, sintiéndose poco formado para su práctica docente en este contexto frente a los maestros con las mismas características del contexto urbano.

Por otro lado, en el centro urbano las relaciones sociales son la necesidad más destacada aportando valores superiores en todas las variables dependientes del estudio. Independientemente del género, tipo de plaza o nivel de experiencia, las relaciones sociales son la necesidad que destaca respecto al centro rural. Un estudio realizado por Burke, Greenglass y Shwarzer (1996) con maestros de primaria reflejaba que existía una relación positiva entre las relaciones sociales y la satisfacción laboral de los docentes ya que aquellos docentes que se sentían integrados con sus compañeros se sentían mucho más satisfechos en su puesto de trabajo (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

La autonomía en cambio presenta valores equivalentes en ambos contextos cambiando según las variables dependientes analizadas en cada caso, los valores en los que resaltaría serían en los maestros fijos y con experiencia baja-media del ámbito rural y en el caso del urbano en los maestros interinos con experiencia baja-media.



## 8.CONCLUSIÓN

La motivación del profesorado es importante, entre otras causas, porque tiene un efecto directo en la motivación del alumnado (Pellier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Reeve, 2009). Diferentes estudios también ponen de manifiesto que los profesores que tienen una alta motivación hacia su profesión se involucran más y están más satisfechos (Levesque, Blais & Hess, 2004)

La autonomía, competencia y relaciones sociales han mostrado una relación positiva con la satisfacción laboral, siendo dos de estas necesidades significativas en este binomio. Un docente competente desarrolla una serie de estrategias y herramientas incentivadas por su propia motivación intrínseca hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, la competencia será una de las necesidades más importantes en la eficacia y calidad del aprendizaje de los alumnos. Además, esta motivación no sólo afectará al bienestar del propio docente y del alumno, sino que será el motor para avanzar e implicarse en el desarrollo de políticas educativas, aumento del interés de proyectos en común y desarrollo de la autonomía y toma de decisiones en el día a día. Las relaciones sociales también se verán influidas mejorando los vínculos afectivos entre docentes promoviendo así la formación y el desarrollo profesional del profesorado (López, 2003)

El análisis de estas necesidades llevado a cabo en los dos centros, cada uno con un contexto diferente, presenta datos muy elevados de las NPB y satisfacción laboral, por lo que podríamos afirmar que los dos centros presentan altos niveles de motivación. Todo ello quizás estaría relacionado con las diferentes dinámicas, proyectos y relaciones sociales que mantienen los docentes de estos centros y que, por lo tanto, repercutirán en el grado de motivación y satisfacción docente.

Las variables dependientes de este estudio han aportado información muy interesante que podría aplicarse a líneas futuras dado que son escasos los estudios de la autoeficacia y motivación docente tanto en la comparación de estos contextos como de la influencia que ejercen estas variables. La aplicación de diferentes estrategias y técnicas de apoyo a la motivación docente relegarían sus bases teóricas en estudios como el anteriormente realizado.

Lo más relevante y sorprendente que he extraído de este estudio han sido los altos niveles de competencia y satisfacción laboral obtenidos en el contexto rural. Este dato ha llamado mucho mi atención ya que durante los años de nuestra formación en la

universidad apenas se tratan contenidos referidos a este tipo de centros a pesar de que este contexto es uno de nuestros primeros destinos. Esto supone que el docente debe formarse y retroalimentarse del resto de docentes que le acompaña día a día adquiriendo el nivel de experiencia necesaria para adaptarse a esta aula multinivel. Por todo ello, el hecho de que los valores en competencia y satisfacción sean superiores en este tipo de centros me lleva a pensar que los retos y objetivos que se proponen los noveles docentes permiten además de promover su motivación intrínseca, satisfacer su bienestar laboral.

## **9.LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS**

Una vez finalizado el estudio podemos extraer algunas limitaciones para que en el caso de que en un futuro se continúe esta investigación, se tengan en cuenta para su mejora.

En lo que respecta a la metodología, una de las principales limitaciones de este estudio ha sido que la muestra total no es representativa, ya que solo cuenta con un centro en cada uno de los contextos analizados, por lo que los datos no son del todo objetivos. Además, sería interesante coger estas nuevas muestras teniendo en cuenta más variables como su ubicación y el contexto económico-social de cada centro.

En cuanto a la proyección futura de este estudio, además de aumentar el número de centros de ambos contextos para que los resultados de la muestra total tengan una mayor fiabilidad, también podría medirse la motivación docente en diferentes momentos del curso diseñando de esta manera un estudio longitudinal que sirviera para comparar el nivel de motivación a lo largo del curso, estudiando las variables que podrían estar implicadas en ello. Esta proyección futura también podría estar enfocada hacia la línea del diseño de estrategias que aumentarían la motivación, provocando un aumento de la satisfacción laboral, teniendo en cuenta los resultados extraídos de este estudio y otros de su continuidad.

## 10.REFERENCIAS

- Alderman, M.K (1999). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Mahwah,NJ: Erlbaum.
- Alkin, M. C. (1992). *Encyclopedia of educational research* (Vol. 3). Macmillan.
- Atkinson, E. S. (2000). *An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation*. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Unesco-Orealc*, No. 41, diciembre.
- Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Zaragoza: UNIZAR
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Brière, N. M., Gagnon, A., & Pelletier, L. G. (1990). *Significance, structure, and gender differences in life domains of college students*. *Sex Roles: A Journal of Research*, 22(3-4), 199-212.
- Brophy, J. (1999). *Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for.. Educational psychologist*, 34(2), 75-85.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2).
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Camargo, M. C. F. M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112.
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., Román, J. M., & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1 (2), 117-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406001>

- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353.
- Catalán, Á. A., Serrano, J. S., Clemente, J. A. J., Lucas, J. M. A., & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127-148.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic Press.
- Deci, E.L & Ryan, R.M (1992). *The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement*. En A.K Boggiano y T.S Pittman (Eds) *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA:CU Press.
- Deci, E.L & Ryan, R.M (Eds) (2000). *The what and why of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L & Ryan, R.M (Eds) (2002). *Hand book of self determination research*. Rochester: The University of Rochester.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Edwards, D. C. (1999). *Motivation and Emotion. Evolutionary, Physiological, Cognitive, and Social Influences*. London: Sage Publications.
- Figuroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., & Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134.
- Gil Flores, J. (2016). *Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria: Variables associated to the self-efficacy perceived by secondary school science teachers*. Ministerio de Educación.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New

York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.

- González-Torres, M.C (1997), *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*, Pamplona: Eunsa.
- González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf>
- González, A. R. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 7.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (8), 992-1004
- Hinojo, F., Raso, F., & Angustias, M. (2010). Análisis de la organización de la Escuela Rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (Reice)*, 8(1), 79-105. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art6.pdf>
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education*, 14(1), 23-40.
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Motivational dynamics of exhaustion and well-being in African teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 36(3), 190-201.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Locke, E.A & Latham,G.P (2004). *Teoría de fijación de metas*. Nueva York: United Nations Publication.
- López, A. (2003). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, pp. 450-454 disponible en línea en:<http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159>

- Mani, B. G. (2002). Performance appraisal systems, productivity, and motivation: A case study. *Public Personnel Management*, 31(2), 141-159.
- Martín, B. B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006 [ie 2005]*, 218-219.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Medina Rondán, A. M. (2010). Relación entre el clima institucional y la percepción del desempeño docente en una institución educativa de Ventanilla.
- Mitchell, T. R., & Daniels, D. (2003). Motivation. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12, pp. 225-254). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Moreno, A. (2000). La formación del maestro entre los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(3), 1-11.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). *An integrated model for the study of teacher motivation*. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134
- Packard, R. D., & Dereshiwsky, M. (1990). *Teacher Motivation Tied to Factors within the Organizational Readiness Assessment Model*. Elements of Motivation/De-Motivation Related to Conditions within School District Organizations
- Paris, S. J. Turner. (1994). *Situated Motivation*. Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. Student motivation, cognition and learning. Erlbaum, Hillsdale.
- Peterson, M. F., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (2003). Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation. *Group & Organization Management*, 28(2), 188-216.
- Pintrich, P.R & Schunk, D.H (1996), Historical and metatheoretical perspectives on motivation. En D.R. Pintrich y D.H Schunk (Eds), *Motivation in education: theory, research and applications* (pp.23-65), Merrill: Englewoods Cliffs.
- Polaino-Lorente, A., & Doménech, E. (1997). *La motivación del profesorado universitario*. Documento de trabajo inédito.

- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., & Cuevas Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Silvero Miramón, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B., & Farrés, P. (1994). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 34, agosto, Santiago de Chile, Unesco-Orealc.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation*, 15-31. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2014). Teacher self efficacy and perceived autonomy: relation with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.



- Sprinthall, N.A.; reiman, A. J. &Thies-Sprinthall, L. (1997). Teacher profesional development. Handbook of Research on Teacher Education. Nueva York: McMillan.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A selfdetermination theory approach to understanding the antecedents of teachers motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94
- Thomas, C. & Hernández, R. (Junio, 2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 3(5). Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/thyhe.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teachers' sense of efficacy scale. *Retrieved*, 1, 12.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. *Identity, motivation and autonomy in language learning*, 11-24.
- Vallerand, R.J *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity* M. Hagger, N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics, Champaign, IL (2007), 255-363.
- Vallerand,R.J & Ratelle,C. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model*. En E.L. Deci y R.M Ryan (eds), *Handbook of self determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.
- Young, K. J., & Kline, T. J. (1996). Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: Their effects on professors' teaching development motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(1), 43.

## 11. ANEXOS

### ANEXO 1: Cuestionario de motivación satisfacción docente

#### CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN/SATISFACCIÓN DOCENTE

El siguiente cuestionario consta de una serie de indicadores para medir la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la satisfacción en el trabajo que están directamente relacionadas con el grado de motivación docente. El cuestionario es totalmente anónimo. Los resultados de este cuestionario serán utilizados y presentados a todo el claustro del centro, los cuales serán el objeto de estudio de un trabajo de fin de grado de la facultad de educación de la Universidad de Zaragoza.

Responda el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación de lo que sucede realmente en sus clases y no a lo que usted piensa que debería ser. Rodee la respuesta.						
<b>DATOS PERSONALES</b>						
Género	Masculino		Femenino		Edad	
Nº Años experiencia docente		Nº Años en este centro educativo				
Curso en el se imparte docencia:		Plaza fija:	SI		NO	

<b>SATISFACCION DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS</b>						
<b>En mi centro:</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Un poco de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Mi trabajo me permite tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6
2. Puedo tomar mis propias decisiones para resolver problemas relacionados con el trabajo.	1	2	3	4	5	6
3. Puedo asumir responsabilidades en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
4. En mi trabajo, me siento libre para realizar las tareas a mi manera.	1	2	3	4	5	6
5. Tengo la capacidad de hacer bien mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
6. Me siento competente en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
7. Soy capaz de resolver problemas en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
8. Tengo éxito en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
9. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento comprendido/a.	1	2	3	4	5	6

10. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento escuchado/a.	1	2	3	4	5	6
11. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, siento que puedo confiar en ellos/as.	1	2	3	4	5	6
12. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, siento que soy un amigo/a para ellos.	1	2	3	4	5	6

<b>SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO</b>						
<b>En mi entorno laboral en el centro:</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Un poco de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Disfruto trabajando como profesor.	1	2	3	4	5	6
2. Estoy deseando ir a trabajar al instituto cada día.	1	2	3	4	5	6
3. Trabajar como profesor es extremadamente gratificante.	1	2	3	4	5	6
4. Cuando me levanto por la mañana tengo muchas ganas de ir a trabajar.	1	2	3	4	5	6
<b>Por favor, asegúrese de que ha cumplimentado todas las cuestiones. ¡Muchas Gracias!</b>						