



2026, Vol. 13, No. 1.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2026.13.1.13429>

Motivación del profesorado ante diferentes tareas: Un análisis basado en la teoría de la autodeterminación

Teachers' motivation for different tasks: An analysis based on self-determination theory

Julia Criado-del-Rey ¹  <https://orcid.org/0000-0002-0176-1472>

Margarita Pino-Juste ²  <https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

¹ Departamento de Psicología, Escuela de Magisterio CEU Vigo - Universidad de Vigo:

<https://www.escuelamagisterioceuvigo.es>

Vigo, Galicia – España

² Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte - Universidad de Vigo: <https://fced.uvigo.es/es/>

Pontevedra, Galicia – España

Resumen

La motivación del profesorado es un factor clave para la calidad educativa; sin embargo, suele evaluarse de forma global, sin distinguir entre las tareas específicas que el profesorado realiza a diario. Este estudio analiza el tipo de motivación —intrínseca, identificada, introyectada, externa y desmotivación— que experimenta el personal docente de educación infantil, primaria y secundaria en seis tareas habituales: preparación de clases, enseñanza, evaluación del alumnado, gestión del aula, tareas administrativas y tareas complementarias. Se aplicó la versión en español de la *Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (WTMST), basada en la Teoría de la Autodeterminación, a una muestra de 369 docentes de diversas etapas educativas y tipos de centros escolares. Los resultados mostraron que la motivación intrínseca y la regulación identificada alcanzan sus niveles más altos en la enseñanza y la preparación de clases, mientras que la gestión del aula y las tareas administrativas presentan los mayores niveles de desmotivación y regulación externa. Se observaron diferencias significativas en función de la edad, el nivel educativo, el tipo de centro y la titulación académica. Los hallazgos de este estudio permiten identificar áreas prioritarias para intervenciones específicas de desarrollo profesional destinadas a mejorar el bienestar y la motivación del profesorado, con implicaciones directas en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: motivación docente; autodeterminación; tareas docentes; satisfacción laboral; bienestar docente

Abstract

Teacher motivation is a key factor in educational quality, yet it has typically been assessed globally, without distinguishing between the specific tasks teachers perform on a daily basis. This study examines the type of motivation—*intrinsic, identified, introjected, external, and amotivation*—experienced by early childhood, primary, and secondary school teachers across six usual tasks: lesson preparation, teaching, student assessment, classroom management, administrative tasks, and complementary tasks. The Spanish version of the *Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (WTMST), based on Self-Determination Theory, was administered to a sample of 369 teachers from various educational stages and school types. Results showed that intrinsic motivation and identified regulation are highest for teaching and lesson preparation, whereas classroom management and administrative tasks show the greatest levels of amotivation and external regulation. Significant differences were found according to age, educational level, school type, and academic qualification. The findings of this study enable the identification of priority areas targeted professional development interventions aimed at improving teacher well-being and motivation, with direct implications for student learning outcomes.

Keywords: teacher motivation; self-determination; teaching tasks; job satisfaction; teacher well-being

Introducción

Las personas que eligen la enseñanza como carrera profesional están motivadas por una interacción compleja de factores arraigados dentro de las comunidades y las expectativas culturales, pero en general parecen abrazar el deseo de emprender un trabajo significativo que contribuya a una sociedad mejor (Watt et al., 2017). A diferencia de otras profesiones, donde las recompensas son en forma de salario y estatus, estos factores no son fuertes impulsores para las personas que quieren convertirse en docentes. Ser maestro o maestra es algo vocacional; el profesorado quiere trabajar con niños y adolescentes, le gusta, y cree tener una capacidad especial para enseñar (Onyefulu et al., 2023).

La motivación es un incentivo esencial para un buen desempeño en el trabajo. Cuando se hace referencia al área de la enseñanza, la motivación docente se relaciona con un estado de bienestar en el aula, una buena motivación en el alumnado y, por consiguiente, un buen aprendizaje del mismo. La motivación docente está estrechamente relacionada con la autoeficacia, la autodeterminación y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el compromiso con la profesión y las relaciones colaborativas (Santisi et al., 2014). El profesorado motivado investiga, aplica nuevas metodologías y lucha por una clase inclusiva, mostrando menores resistencias al cambio educativo (Lomba-Portela et al., 2022).

A pesar de que existe un gran número de publicaciones sobre motivación, la evidencia empírica sigue siendo escasa sobre las implicaciones de la motivación docente, a excepción de los estudios sobre el sentido de eficacia o la satisfacción laboral (Woolfolk Hoy, 2008). No obstante, la última década ha sido testigo de un aumento de la investigación sobre la motivación del profesorado, que ha demostrado ser un factor crucial estrechamente relacionado con una serie de variables de la educación como la motivación del alumnado, la reforma educativa, la práctica docente y el bienestar psicológico del profesorado (Han y Yin, 2016). La revisión sistemática de Madigan y Kim (2021) documentó que el burnout docente se asocia directamente con descensos en la motivación intrínseca, mayor conflictividad en el aula y peor rendimiento del alumnado, subrayando la importancia de comprender los factores que sostienen o erosionan la motivación del profesorado.

Un importante paso adelante en el estudio de la motivación docente lo constituyó la publicación del número especial sobre la motivación para la enseñanza por la revista *Learning and Instruction* en el año 2008, que se ocupó de relacionar las teorías motivacionales actuales con el dominio de la enseñanza. Este número ha sido llamado "Zeitgeist of interest" por Watt y Richardson (2008). Constituyó una gran contribución a la aplicación de las teorías de motivación, principalmente la Teoría de la Autodeterminación (TAD), al campo de investigación del profesorado en su elección de carrera,

estudios de educación y compromiso profesional. Para Han y Yin (2016), este número especial estableció la agenda para la futura investigación en motivación docente. Desde entonces, la investigación en este campo ha experimentado un impulso notable. Ryan y Deci (2017) actualizaron y ampliaron los fundamentos de la TAD en un volumen de referencia que ha consolidado su aplicación en contextos educativos, subrayando que el apoyo a la autonomía docente constituye un predictor robusto del bienestar profesional y de la calidad de la enseñanza. En el ámbito específico de la motivación hacia tareas docentes, Criado-Del Rey et al. (2024) validaron la WTMST en una muestra de docentes españoles, confirmando sus adecuadas propiedades psicométricas en contextos hispanohablantes y abriendo la vía a comparaciones internacionales con el presente estudio.

En esta línea, resulta relevante destacar que la medición de la motivación docente continúa siendo objeto de atención en la investigación reciente. Valenzuela et al. (2025), en un estudio publicado en esta misma revista, presentaron las propiedades psicométricas de un inventario motivacional para el profesorado en formación, evidenciando la necesidad de contar con instrumentos válidos y fiables que permitan caracterizar el perfil motivacional del profesorado a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Siendo la investigación en motivación docente escasa, a pesar de lo imprescindible que resulta para un proceso educativo exitoso, raramente ha sido consecuencia de un análisis sistemático y exhaustivo de las distintas tareas en el desempeño de la labor educativa. Esta es una cuestión que resulta especialmente relevante a la hora de estudiar minuciosamente la motivación del profesorado en un contexto determinado. De esta manera, es posible identificar cuáles son las tareas que la comunidad docente valora menos y cuáles son las que realiza motivada intrínsecamente o por recompensas externas. Además, se puede dilucidar el tipo de motivación presente en cada una de las seis tareas que deben realizarse de forma habitual. Esto proporciona una radiografía bastante precisa del panorama motivacional actual, además de importantes pistas sobre los aspectos a mejorar para conseguir un cuerpo docente más motivado hacia su trabajo y, por consiguiente, un mejor sistema educativo con alumnado más competente, autónomo, sociable y, sobre todo, con ilusión por asistir a las aulas para aprender.

Si se consigue determinar el grado de motivación y desmotivación de este sector en las diferentes tareas a las que dedican el día a día, será más sencillo plantear áreas de mejora: tareas a las que dedicar tiempo y recursos de forma efectiva con la intención de favorecer el trabajo docente y repercutir así en una mejora del sistema educativo en general.

Marco teórico

La motivación se entiende como un proceso psicológico fundamental en la vida de las personas. Es dinámico e interno y hace referencia al deseo de querer cubrir una necesidad realizando o no una conducta, dependiendo de los motivos expresados como deseos, pulsiones o necesidades, que se producen en cada momento. La motivación permite determinar las causas que desencadenan el comportamiento por ser fundamental a la hora de conocer la conducta humana. Los motivos son aquellos factores que originan, dirigen y mantienen una determinada conducta. Por consiguiente, la motivación es un proceso muy complejo que abarca una serie de motivos que van desde los más primarios a los más sublimes, cuya comprensión resulta esencial para entender el comportamiento humano en contextos profesionales (Ryan y Deci, 2000).

Durante los últimos 30 años, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) ha sido fundamental para comprender la motivación en contextos educativos (Mesrabadi y Ostovar, 2011). Esta teoría defiende que las personas buscan satisfacer tres necesidades básicas —autonomía, competencia y relaciones interpersonales (Malmberg, 2006; Korthagen y Evelein, 2016)— y que, según Deci y Ryan (2000), estar motivado implica estar movido a actuar desde motivaciones propias.

La TAD distingue entre motivación intrínseca —cuando se actúa por satisfacción inherente— y extrínseca —cuando la acción es instrumental para otra cosa—, dos tipos que difieren en sus razones y efectos sobre el comportamiento (Ryan y Deci, 2000).

La motivación extrínseca comprende la regulación identificada —valor autoadvertido de la tarea—, la introyectada —presión interna para evitar culpa o alcanzar orgullo— y la externa —consecuencias como la seguridad laboral (Deci y Ryan, 2000)—.

La literatura actual tiende predominantemente a favorecer la motivación intrínseca sobre la motivación extrínseca. Esta preferencia ha cobrado especial relevancia en el contexto educativo contemporáneo, marcado por un aumento de la carga burocrática y administrativa del profesorado que presiona hacia formas de motivación más controladas o hacia la desmotivación (Fernet et al., 2017). El Informe TALIS 2024 de la OCDE constata que más del 54% del profesorado español declara sentir niveles elevados de estrés asociados precisamente a las tareas de corrección, evaluación y burocracia, porcentaje muy superior a la media internacional (OCDE, 2025), lo que otorga una relevancia adicional al análisis de la motivación diferenciada por tareas que propone el presente estudio. De hecho, investigaciones recientes señalan que el exceso de tareas no pedagógicas constituye uno de los principales factores de riesgo para el agotamiento profesional docente, erosionando precisamente las fuentes de motivación autónoma que sostienen el compromiso con la

enseñanza (Collie y Martin, 2023). De hecho, Ryan y Deci (2000, p. 70) declararon que "quizá ningún fenómeno único refleje el potencial positivo de la naturaleza humana tanto como la motivación intrínseca". Es particularmente importante para el profesorado en prácticas, ya que la motivación intrínseca puede considerarse como un catalizador de aprendizaje y desarrollo positivo. También se asocia a un mayor uso de la estrategia, a un procesamiento más profundo del material, a un razonamiento más expansivo e integrador, al logro escolar, al desarrollo general (Tekin, 2016) y al disfrute e interés del alumnado por el aprendizaje (Reeve et al., 1999). Además, Salmela-Aro et al. (2012) destacaron que las razones intrínsecas promueven un esfuerzo sostenido, indispensable para el logro de metas. Asimismo, la motivación intrínseca es crucial cuando se busca dominar una tarea, por lo que podría decirse que conduce a mejores desempeños docentes y a estrategias de enseñanza adaptadas al grupo-clase (Malmberg, 2006). Por el contrario, la motivación extrínseca puede llevar a que se desestime la meta (Kim y Cho, 2014).

Tomando como base las revisiones teóricas llevadas a cabo, queda claro que el profesorado que enseña por disfrute e interés, y que valora su trabajo, tiende a considerar que el aprendizaje del alumnado es más efectivo cuando este se motiva de forma autónoma. En una revisión de la literatura educativa, Deci et al. (1991) informaron de que la motivación autodeterminada se ha relacionado con una serie de resultados educativos positivos, tales como mayor comprensión conceptual, rendimiento académico, ajuste personal y continuación de estudios (Mesrabadi y Ostovar, 2011).

Según la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory*), en la que se basa el instrumento *Work Tasks Motivation Scale for Teachers* utilizado en este estudio, cada una de las modalidades básicas de motivación se ubica entre dos extremos de un continuo. En la amotivación y la regulación externa, la conducta carece por completo de autodeterminación; en cambio, en la regulación identificada y la motivación intrínseca, la conducta se considera totalmente autodeterminada. En el marco de estos niveles diversos de autorregulación y autodeterminación, se han propuesto diferentes indicadores calculados a partir de las modalidades básicas de motivación. Así, la motivación autónoma sintetiza la motivación intrínseca y la regulación identificada; de manera análoga, la motivación controlada resume la regulación externa y la introyectada (Katz et al., 2008; Miquelon y Vallerand, 2006; Ratelle et al., 2007).

En función de estas premisas, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de motivación del profesorado en función de cada tarea y determinar su relación con sus características personales y académicas.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo descriptivo con un diseño no experimental y transversal, dado que la finalidad última es conocer e interpretar qué tipo de motivación manifiesta el profesorado en función de una serie de características personales y profesionales en un momento único de medición (Cohen et al., 2007). La naturaleza transversal del diseño permite obtener una fotografía del estado motivacional del colectivo docente, aunque no posibilita el establecimiento de relaciones causales entre las variables.

Participantes

Los y las participantes en este estudio son 369 docentes en activo que imparten clase en diferentes niveles educativos en la provincia de Pontevedra: educación infantil (n = 60), educación primaria (n = 146) y educación secundaria (n = 163). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia mediante contacto con equipos directivos de centros públicos, concertados y privados de la provincia. Los criterios de inclusión fueron estar en activo y ejercer la docencia en las etapas señaladas. El 55,6% trabaja en centros públicos, el 42,3% en concertados y el 2% en privados. La media de edad es de 45,20 años (DT = 8,3); 106 son hombres y 263 son mujeres. La mayor presencia femenina es coherente con los patrones estructurales de feminización de la profesión docente en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), y no constituye un sesgo de la muestra. En relación con la titulación, el 43,4% son diplomados y diplomadas, el 54,3% son licenciados y licenciadas, el 1% tiene el grado de doctor o doctora y el 1,3% posee otras titulaciones.

Instrumento

El instrumento utilizado para medir la motivación del profesorado fue la versión en español (Criado-del-Rey, et al., 2024) de *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (WTMST), se basada en la Teoría de la Autodeterminación (Fernet et al., 2008). Consta de 15 ítems que miden cinco constructos motivacionales: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación, con tres ítems cada uno, y contempla seis tareas propias del o la docente (preparación de clases, enseñar, evaluación del alumnado, gestión de la clase, tareas administrativas y tareas complementarias). Se estimó la fiabilidad de la escala a través del Alpha de Cronbach, arrojando una consistencia interna de .94.

Procedimiento

Toda la muestra participó de forma voluntaria y anónima en el estudio. Previamente a la administración del instrumento, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante, garantizando la confidencialidad de los datos y el uso exclusivamente investigador de los mismos, en conformidad con la normativa vigente en materia de protección de datos (Reglamento General de Protección de Datos, UE 2016/679). La administración del cuestionario fue llevada a cabo por la misma persona investigadora en todos los centros, utilizando instrucciones estandarizadas para garantizar la uniformidad del procedimiento. El momento elegido para la cumplimentación fue la hora del recreo y el lugar la sala de profesores y profesoras de cada centro, con el fin de minimizar interrupciones y garantizar la privacidad de las respuestas. Como limitación procedimental, cabe señalar que el uso de medidas de autoinforme puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social, aunque el anonimato de las respuestas contribuye a reducir este efecto (Podsakoff et al., 2003).

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo usando el paquete estadístico IBM SPSS v29. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio descriptivo a partir del estudio de frecuencias y descriptivos de la muestra y de cada una de las variables (medias, desviación típica, moda). Seguidamente se estudiaron las diferencias entre medias utilizando el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor como prueba paramétrica de K muestras independientes, el procedimiento Bonferroni para comparaciones múltiples y pruebas T de comparación de medias independientes. Solo se muestran los valores de M y DT para los grupos con diferencias estadísticamente significativas al nivel de $p < .05$.

También se calcularon los tamaños del efecto con la d de Cohen (diferencia media tipificada). La interpretación de este índice es la siguiente: un tamaño de efecto de 0.2 a 0.3 se consideraría pequeño; en torno a 0.5 se consideraría un tamaño de efecto medio; y de 0.8 o superior se puede considerar un tamaño de efecto grande (teniendo en cuenta que d puede ser mayor que 1) (Ledesma, 2008).

Resultados

La Tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos de cada constructo motivacional en las seis tareas analizadas. No se han alcanzado las puntuaciones máximas de 21 en ninguno de los casos, siendo la puntuación media más elevada de 20.16 para el constructo Regulación en la tarea de Enseñar.

Tabla 1*Descriptivos por tareas para cada constructo motivacional*

	Preparar		Enseñar		Evaluar		Gestión		Tareas administrativas		Tareas complementarias	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Motivación intrínseca	15.36	4.05	18.39	2,73	11.49	4.86	8.16	3.36	9.72	4.8	13.83	5.1
Regulación identificada	18.43	2.64	20.16	2.31	15.15	4.74	9.15	2.94	13.74	5.01	16.02	4.26
Regulación introyectada	9.42	5.91	9.57	5.76	8.1	5.16	10.11	3.66	7.86	5.1	7.2	4.8
Regulación externa	11.85	3.73	10.74	4.83	12.87	5.19	13.77	4.08	14.34	4.98	11.04	5.04
Desmotivación	4.82	2.88	4.47	2.85	6.39	3.93	12.78	3.93	6.69	3.99	5.76	3.69

Enseñar y preparar clases concentran las puntuaciones comparativamente más elevadas en motivación intrínseca y regulación identificada. La gestión del aula y las tareas administrativas presentan, en cambio, los valores menos favorables, especialmente en regulación externa y desmotivación.

A continuación, se detallan los resultados donde se han obtenido diferencias significativas en la asociación entre las tareas y las distintas variables independientes (edad, sexo, etapa, tipo de centro y titulación).

Preparar clases

En la tarea de preparar clases, la edad solo aporta diferencias significativas en desmotivación, con valores superiores en el profesorado de mayor edad ($M = 5.88$, $DT = 3.97$) frente a los menores de 35 años ($M = 4.14$, $DT = 1.91$): $F(3) = 4.26$, $p = .006$. No aparecen diferencias por sexo.

También se observan diferencias según etapa educativa, tipo de centro y titulación. La motivación intrínseca es comparativamente mayor en educación infantil ($M = 16.86$, $DT = 3.75$) que en secundaria ($M = 14.42$, $DT = 4.47$): $F(2) = 9.76$, $p = .001$. La regulación identificada también es superior en infantil ($M = 19.32$, $DT = 1.92$) frente a secundaria ($M = 18.15$, $DT = 2.78$): $F(2) = 9.76$, $p = .01$. Asimismo, el profesorado de centros concertados ($M = 15.98$, $DT = 4.07$) muestra mayor motivación intrínseca que el de centros públicos ($M = 14.84$, $DT = 4.03$): $F(2) = 3.81$, $p = .02$; y el profesorado con doctorado ($M = 15.14$, $DT = 4.10$) presenta valores más altos que el licenciado ($M = 14.71$, $DT = 4.28$): $F(2) = 6.22$, $p = .001$. Los datos completos se recogen en la Tabla A1 del Apéndice.

Enseñar

En la tarea de enseñar, la regulación identificada es más elevada en el profesorado más joven ($M = 14.01$, $DT = 1.23$) que en el grupo de 46 a 55 años ($M = 12.97$, $DT = 2.16$): $F(3) = 5.137$, $p = .02$. Tampoco se aprecian diferencias significativas por sexo.

Por etapa educativa, el profesorado de secundaria muestra menor regulación identificada ($M = 13.06$, $DT = 2.17$) que el de infantil ($M = 13.90$, $DT = 1.32$): $F(2) = 7.616$, $p = .01$. El profesorado de centros concertados presenta valores más favorables en motivación intrínseca ($M = 13.04$, $DT = 3.89$) que el de centros públicos ($M = 12.03$, $DT = 3.68$): $F(2) = 4.211$, $p = .02$, así como en regulación identificada ($M = 13.82$, $DT = 1.61$ frente a $M = 13.24$, $DT = 2.10$) y en menor desmotivación ($M = 10.57$, $DT = 2.85$ frente a $M = 11.62$, $DT = 3.20$). Por titulación, el profesorado diplomado muestra mayor regulación identificada ($M = 13.76$, $DT = 1.73$) que el doctorado ($M = 12.14$, $DT = 1.21$): $F(2) = 4.18$, $p = .02$. (Para más información, ver Tabla A2 del Apéndice).

Evaluar

En la tarea de evaluar al alumnado, únicamente el tipo de centro presenta diferencias significativas: el profesorado de centros concertados muestra una motivación intrínseca ligeramente superior ($M = 11.68$, $DT = 3.19$) a la del profesorado de centros públicos ($M = 10.75$, $DT = 3.42$): $F(2) = 3.60$, $p = .03$.

Gestión del aula

En la gestión del aula no aparecen diferencias significativas por sexo ni por edad. Sí se observan diferencias según etapa educativa: el profesorado de infantil presenta mayor motivación intrínseca ($M = 15.78$, $DT = 3.15$) que el de secundaria ($M = 14.55$, $DT = 3.90$): $F(2) = 5.36$, $p = .01$; y mayor regulación introyectada ($M = 11.60$, $DT = 4.50$ frente a $M = 9.29$, $DT = 4.57$): $F(2) = 12.91$, $p < .001$.

El profesorado de centros concertados muestra mayor regulación introyectada ($M = 11.55$, $DT = 4.62$) que el de centros públicos ($M = 9.92$, $DT = 4.23$): $F(2) = 7.09$, $p = .01$; así como mayor regulación externa ($M = 9.58$, $DT = 3.30$ frente a $M = 8.37$, $DT = 3.21$). Por titulación, el profesorado diplomado presenta puntuaciones superiores en motivación intrínseca ($M = 15.89$, $DT = 3.41$ frente a $M = 13.86$, $DT = 3.85$ del doctorado): $F(2) = 5.07$, $p = .01$; y en regulación introyectada ($M = 11.84$, $DT = 4.33$ frente a $M = 7.71$, $DT = 3.25$): $F(2) = 12.20$, $p < .001$ (Ver Tabla A3 del Apéndice para más información).

Tareas administrativas

En las tareas administrativas, la edad produce diferencias significativas en regulación identificada, con valores más bajos en el grupo de 46 a 55 años ($M = 9.06$, $DT = 3.41$) frente a los mayores de 56 ($M = 10.53$, $DT = 3.66$): $F(3) = 4.22$, $p < .001$. La variable sexo no muestra diferencias.

Por etapa educativa, el profesorado de infantil muestra mayor desmotivación ($M = 10.80$, $DT = 3.28$) que el de secundaria ($M = 9.41$, $DT = 3.09$): $F(2) = 5.32$, $p = .01$. El profesorado de centros concertados presenta valores más elevados en motivación intrínseca ($M = 10.40$, $DT = 3.68$), regulación identificada ($M = 10.57$, $DT = 3.12$) y desmotivación ($M = 10.54$, $DT = 3.00$) que el de centros públicos ($M = 11.28/9.47/9.54$ respectivamente): $F(2) = 4.71$, $p = .01$; $F(2) = 6.06$, $p < .001$. Por titulación, el profesorado diplomado muestra mayor desmotivación ($M = 10.50$, $DT = 3.10$) que el doctorado ($M = 9.43$, $DT = 2.82$): $F(2) = 4.78$, $p = .01$ (Datos completos en Tabla A4 del Apéndice).

Tareas complementarias

En las tareas complementarias, la edad introduce diferencias significativas en motivación intrínseca, con el grupo de mayor edad mostrando valores más altos ($M = 12.98$, $DT = 3.06$) que los menores de 35 ($M = 12.74$, $DT = 2.43$): $F(3) = 2.72$, $p = .04$; y en desmotivación, donde el profesorado más joven presenta mayores índices ($M = 14.39$, $DT = 4.16$) que el de mayor edad ($M = 12.64$, $DT = 4.28$): $F(3) = 2.90$, $p = .03$.

El tipo de centro solo presenta diferencias en desmotivación, con valores más elevados en centros concertados ($M = 14.63$, $DT = 3.49$) que en públicos ($M = 13.01$, $DT = 4.43$): $F(2) = 8.37$, $p < .001$ (Tabla A5 del Apéndice).

Discusión

Los resultados obtenidos permiten identificar las tareas que más afectan al descenso de la motivación docente y orientar acciones sistemáticas de mejora.

La evaluación global de la motivación docente resulta insuficiente para capturar su variabilidad según tarea (Pelletier et al., 2002; Howard et al., 2021). Las medidas globales pueden verse afectadas por el estado de ánimo o la memoria a corto plazo en lugar de reflejar autopercepciones precisas (Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1998), lo que justifica el enfoque por tareas adoptado en este estudio.

En la preparación de clases, el profesorado de mayor edad muestra mayor desmotivación que el más joven, y el de etapas tempranas mayor motivación intrínseca y regulación identificada que el de secundaria. No se obtienen diferencias por sexo. El profesorado diplomado en centros concertados es el intrínsecamente más motivado.

A la hora de enseñar, la regulación identificada disminuye con la edad. No se encuentran diferencias por sexo, a diferencia de Klassen y Chiu (2010) y Fernet et al. (2008).

Al evaluar, sólo hay diferencias por tipo de centro: mayor motivación intrínseca en concertados que en públicos.

Las tareas de gestión del aula, administrativas y complementarias concentran gran parte de la carga docente y han sido históricamente poco estudiadas desde la perspectiva motivacional. Cardona-Andújar (2008) señala el exceso burocrático y el mantenimiento del orden como los principales problemas del colectivo docente.

En la gestión del aula, los datos presentan diferencias significativas en las variables académicas. En la etapa educativa, el profesorado de educación infantil presenta una regulación introyectada más alta que el de secundaria; además, aparecen diferencias significativas para el constructo motivación intrínseca entre el profesorado de primaria y el de secundaria, siendo los primeros los más motivados intrínsecamente. En el tipo de centro, el profesorado de centros concertados manifiesta tasas más elevadas de regulación externa e introyectada que el de centros públicos. En la titulación docente, el profesorado diplomado presenta una regulación introyectada y una motivación intrínseca significativamente superiores a las del licenciado. Estos patrones apuntan a condiciones estructurales diferenciales: la mayor presión regulatoria y los sistemas de control más explícitos que caracterizan a algunos centros concertados pueden estar promoviendo formas de motivación controlada en detrimento de la autonomía profesional (Ryan y Deci, 2017). La gestión del aula emerge así no solo como una tarea técnica, sino como un espacio de tensión entre la autonomía pedagógica del profesorado y las exigencias institucionales del entorno educativo, una tensión que la investigación reciente identifica como uno de los principales predictores del agotamiento profesional docente (Collie y Martin, 2023).

En las tareas administrativas, la variable edad muestra que el grupo de 45 a 55 años es el que presenta tasas más bajas de regulación identificada, con diferencias respecto a los otros tres grupos de edad. Con relación a la etapa educativa, el profesorado de infantil está significativamente más desmotivado en la realización de este tipo de tareas que el de secundaria. En relación con el tipo de centro, el profesorado de centros concertados manifiesta tasas más elevadas de desmotivación que el de centros públicos; aunque, paradójicamente, los centros públicos presentan índices más altos de motivación intrínseca y los concertados de regulación identificada. Estos resultados cobran especial relevancia en el contexto actual de intensificación burocrática de la profesión docente. La proliferación de requerimientos administrativos, registros de evaluación, memorias e informes de diversa naturaleza ha sido identificada en la literatura reciente como uno de los factores estructurales que

más erosionan el bienestar y la motivación autónoma del profesorado. El hecho de que la desmotivación sea especialmente acusada en el profesorado de infantil —cuya práctica cotidiana ya exige un alto nivel de implicación emocional— sugiere que la carga administrativa recae desproporcionadamente sobre etapas donde el trabajo pedagógico central es más demandante, lo que debería orientar las políticas educativas hacia una redistribución y simplificación de estas tareas.

Por último, en las tareas complementarias, los resultados confirman que el profesorado más joven presenta mayores índices de desmotivación que el resto de grupos de edad. No parece difícil entender que el profesorado novel encuentre estas tareas menos gratificantes y quiera centrarse en preparar sus clases, enseñar y evaluar al alumnado. Este dato señala, sin embargo, una dimensión estructural relevante: los y las docentes en sus primeros años de ejercicio profesional se incorporan a entornos con escaso apoyo institucional para la gestión de tareas no pedagógicas, lo que puede intensificar la percepción de carga y generar una desconexión temprana con aspectos de la profesión que, a largo plazo, forman parte sustancial del rol docente. La ausencia de programas de mentoría y acompañamiento en la inducción profesional agrava esta situación, como apuntan estudios recientes sobre retención docente (Onyefulu et al., 2023). En relación con el tipo de centro, el profesorado de centros concertados manifiesta tasas más elevadas de desmotivación que el de centros públicos, lo que podría estar relacionado con estructuras organizativas más prescriptivas y con menor margen para la autonomía en la definición de las propias funciones complementarias.

En conjunto, los hallazgos de este estudio apuntan a que la desmotivación docente no es un fenómeno individual ni puramente psicológico, sino que responde en buena medida a condiciones estructurales del sistema educativo: la burocratización creciente de la profesión, la escasa autonomía en la gestión del aula en determinados contextos institucionales, y la insuficiente redistribución de las cargas no pedagógicas. Desde la perspectiva de la TAD, estas condiciones comprometen la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía y competencia, erosionando los cimientos de la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2017). Ello subraya la necesidad de abordar la mejora de la motivación docente no solo mediante intervenciones formativas individuales, sino también a través de reformas organizativas y políticas educativas que reduzcan la presión burocrática y amplíen el margen de autonomía profesional del profesorado.

Limitaciones y perspectivas de futuro

El presente estudio amplía investigaciones previas sobre la motivación docente porque no se evalúa una orientación motivacional global, sino la motivación hacia seis tareas de trabajo específicas. Los hallazgos ratifican que para mejorar la motivación del profesorado de infantil, primaria y

secundaria sería necesario prestar especial atención a las tareas de gestión del aula, tareas administrativas y evaluación del alumnado, por orden de importancia. Las tres tareas influyen de manera significativa en el descenso de la motivación docente. No obstante, el estudio presenta una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas ni capturar la evolución de la motivación docente a lo largo del tiempo; estudios longitudinales permitirían explorar si los patrones observados son estables o responden a momentos puntuales de la trayectoria profesional. En segundo lugar, el uso exclusivo de medidas de autoinforme introduce el riesgo de sesgos de deseabilidad social y de varianza de método común, a pesar de que el anonimato de las respuestas contribuye a mitigar este efecto (Podsakoff et al., 2003). En tercer lugar, la muestra, aunque suficiente para los análisis realizados, se circunscribe a la provincia de Pontevedra, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos geográficos, culturales o sistémicos. En cuarto lugar, los análisis empleados —ANOVA unifactorial y pruebas *t* de Student— no permiten examinar la contribución simultánea de múltiples variables independientes ni controlar el efecto de posibles variables moderadoras o mediadoras; el uso de modelos multivariados o de ecuaciones estructurales en futuras investigaciones permitiría una comprensión más precisa de las relaciones entre motivación, características docentes y condiciones de trabajo. Finalmente, aunque la variable sexo/género fue recogida, su incidencia en los resultados fue limitada; estudios futuros podrían incorporar análisis de género más complejos que incluyan variables como la distribución desigual de tareas según género o la interacción entre sexo y tipo de centro.

Sería interesante complementar la investigación con estudios de corte cualitativo que permitan explicar los datos obtenidos, como entrevistas al profesorado de mayor edad para explorar los aspectos que conducen a elevados niveles de desmotivación.

Además, a partir de estos datos, sería valioso crear líneas para el diseño y evaluación de programas formativos orientados al aumento de la motivación docente. La formación en el aula y la búsqueda de apoyo institucional para la gestión administrativa podrían ser puntos importantes, así como la formación del profesorado en herramientas que permitan gestionar con mayor eficacia el clima del aula. El dominio de técnicas de evaluación efectiva y formativa, así como las técnicas de reducción del estrés, son otros programas formativos que podrían contribuir a aumentar los valores de motivación del profesorado.

Entre los posibles beneficios de este estudio están la mejora del sistema educativo, la reducción del estrés del profesorado y la mejora del éxito escolar del alumnado. Si se consigue descargar al profesorado de aquellas tareas en las que está desmotivado, parece probable que pueda dedicar su

energía a innovar y preparar sus clases para ser bien recibidas por el alumnado. Identificar las actividades que generan mayor malestar permite centrarse en ellas y trabajar en reducir las. Por último, un profesorado motivado es inspirador y traslada al alumnado las ganas de aprender, por lo que su éxito escolar debería verse significativamente mejorado.

Referencias

- ANTONIOU, Alexander S.; POLYCHRONI, Fotini; & VLACHAKIS, Anastasios N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(1), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- CARDONA-ANDÚJAR, José (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 26(1), 29-56.
- CHAPLAIN, Roland P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; & MORRISON, Keith (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- COLLIE, Rebecca J; & MARTIN, Andrew J. (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, Artículo 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>
- CRIADO-DEL REY, Julia; PORTELA-PINO, Iago; DOMÍNGUEZ-ALONSO, José; & PINO-JUSTE, Margarita R. (2024). Assessment of teacher motivation, psychometric properties of the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) in Spanish teachers. *Education Sciences*, 14(3), Artículo 212. <https://doi.org/10.3390/educsci14030212>
- DECI, Edward L.; VALLERAND, Robert J.; PELLETIER, Luc G; & RYAN, Richard M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- DECI, Edward L; & RYAN, Richard M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- FERNET, Claude; SENEAL, Caroline; GUAY, Frédéric; MARSH, Herbert; & DOWSON, Martin (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>



- FERNET, Claude; CHANAL, Julien; & GUAY, Frédéric (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758>
- GREENGLASS, Esther R; & BURKE, Ronald J. (2003). Teacher stress. En *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236). CRC Press.
- HAN, Jian; & YIN, Hongbiao (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), Artículo 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- HOWARD, Joshua L.; BUREAU, Julien; GUAY, Frédéric; CHONG, Jessica X. Y; & RYAN, Richard M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis of self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- KATZ, Idit; ASSOR, Avi; & KANAT, Yael (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32(1), 109-119. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9086-0>
- KIM, Tae-Young; & CHO, Yeon-Hee (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- KLASSEN, Robert M; & CHIU, Ming M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- KORTHAGEN, Fred A; & EVELEIN, Frederieke G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- LATORRE-REVIRIEGO, Inmaculada; & SÁEZ-CARRERAS, Juan (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- LEDESMA, Rubén M. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico VISTA. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- LIU, Xiaofeng S; & RAMSEY, John (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>

- LOMBA-PORTELA, Laura; DOMÍNGUEZ-LLORIA, Sara; & PINO-JUSTE, Margarita R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), Artículo 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- MALMBERG, Lars-Erik (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- MADIGAN, Daniel J; & KIM, Lisa E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, Artículo 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2022-2023_184182/
- MARSH, Herbert W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- MARSH, Herbert W; & YEUNG, Alexander S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705-738. <https://doi.org/10.3102/00028312035004705>
- MASATH, Fredrick B. (2012). Variation in job satisfaction between public and private secondary school teachers in Tanzania: A comparative study at Kinondoni District. *Journal of Education, Humanities and Sciences*, 1(2), 27-38.
- MESRABADI, Javad; & OSTOVAR, Nahid (2011). Motivational clusters in a sample of Iranian teachers in-service. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1014-1017. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.197>
- MIQUELON, Paule ; & VALLERAND, Robert J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30(1), 259-272.
- ONYEFULU, Clive; MADALINSKA-MICHALAK, Joanna; & BAVLI, Bülent (2023). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37-65. <https://doi.org/10.1177/17577438221109907>

- OCDE (2025). *TALIS 2024: Informe español*. <https://inee.educacion.es/2025/10/07/resultados-de-talis-2024-informe-espanol/>
- PELLETIER, Luc G.; SÉGUIN-LÉVESQUE, Chantal; & LEGAULT, Liouba (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- PODSAKOFF, Philip M.; MACKENZIE, Scott B.; LEE, Jeong-Yeon; & PODSAKOFF, Nathan P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- RATELLE, Catherine F.; GUAY, Frédéric; VALLERAND, Robert J.; LAROSE, Simon; & SENÉCAL, Caroline (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- REEVE, Johnmarshall; BOLT, Edward; & CAI, Yu (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- RYAN, Richard M; & DECI, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- RYAN, Richard M; & DECI, Edward L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- SALMELA-ARO, Katariina; MUTANEN, Pertti; & VUORI, Jukka (2012). Promoting career preparedness and intrinsic work-goal motivation: RCT intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 67-75. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.001>
- SANTISI, Giuseppe; MAGNANO, Paola H; & RAMACI, Tiziana (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.373>
- TEKIN, Ahmet K. (2016). Autonomous motivation of Omani early childhood pre-service teachers for teaching. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1096-1109. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076401>
- VALENZUELA, Jorge; MUÑOZ, Carla; PRECHT-GANDARILLAS, Andrea; & MIRANDA-OSSANDÓN, Jorge (2025). Inventario motivacional para la formación docente: Aporte a la caracterización

- motivacional de profesorado en formación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12(1), Artículo e11182. <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11182>
- WATT, Helen M.; & RICHARDSON, Paul W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- WATT, Helen M.; RICHARDSON, Paul; & SMITH, Kerry (2017). Why teach? How teachers' motivations matter around the world. En M. Watt (Ed.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 1-21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.001>
- WOLTERS, Christopher A; & DAUGHERTY, Sharon G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- WOOLFOLK HOY, Anita (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18(5), 492-498. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.007>

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2025
Fecha de revisión: 16 de junio de 2026
Fecha de aceptación: 18 de junio de 2026
Fecha de publicación: 29 de junio de 2026



Apéndice

Tabla A1

Diferencias de medias en la tarea preparar clases según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Motivación intrínseca		Regulación identificada		Desmotivación	
	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)
Edad						
< 35 años	—	—	—	—	4.14 (1.91)	—
36–45 años	—	—	—	—	4.77 (2.85)	—
46–55 años	—	—	—	—	4.71 (2.78)	—
> 56 años	—	—	—	—	5.88 (3.97)	4.26 (.006)
Etapa educativa						
Infantil	16.86 (3.75)	—	19.32 (1.92)	—	—	—
Primaria	15.79 (3.58)	—	18.39 (2.69)	—	—	—
Secundaria	14.42 (4.47)	9.76 (.001)	18.15 (2.78)	9.76 (.01)	—	—
Tipo de centro						
Público	14.84 (4.03)	—	—	—	—	—
Privado	15.37 (2.50)	—	—	—	—	—
Concertado	15.98 (4.07)	3.81 (.02)	—	—	—	—
Titulación						
Diplomado/a	16.20 (3.61)	—	—	—	—	—
Licenciado/a	14.71 (4.28)	—	—	—	—	—
Doctor/a	15.14 (4.10)	6.22 (.001)	—	—	—	—

Tabla A2

Diferencias de medias en la tarea enseñar según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Motivación intrínseca		Regulación identificada		Desmotivación	
	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)
Edad						
< 35 años	—	—	14.01 (1.23)	—	—	—
36–45 años	—	—	13.75 (1.69)	—	—	—
46–55 años	—	—	12.97 (2.16)	—	—	—
> 56 años	—	—	13.31 (2.28)	5.14 (.02)	—	—
Etapa educativa						
Infantil	—	—	13.90 (1.32)	—	—	—
Primaria	—	—	13.80 (1.74)	—	—	—
Secundaria	—	—	13.06 (2.17)	7.62 (.01)	—	—
Tipo de centro						
Público	12.03 (3.68)	—	13.24 (2.10)	—	11.62 (3.20)	6.95 (.01)
Privado	11.13 (2.36)	—	13.25 (1.83)	—	9.12 (2.99)	—
Concertado	13.04 (3.89)	3.69 (.03)	13.82 (1.61)	4.21 (.02)	10.57 (2.85)	—
Titulación						
Diplomado/a	—	—	13.76 (1.73)	—	—	—
Licenciado/a	—	—	13.32 (2.04)	—	—	—
Doctor/a	—	—	12.14 (1.21)	4.18 (.02)	—	—

Tabla A3*Diferencias de medias en la tarea gestión del aula según variables sociodemográficas y profesionales*

Variable	Motivación intrínseca		Regulación introyectada		Regulación externa	
	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)
Etapa educativa						
Infantil	15.78 (3.15)		11.60 (4.50)		—	
Primaria	15.76 (3.36)		11.63 (4.07)		—	
Secundaria	14.55 (3.90)	5.36 (.01)	9.29 (4.57)	12.91 (< .001)	—	
Tipo de centro						
Público	—		9.92 (4.23)		8.37 (3.21)	2.25 (.01)
Privado	—		8.62 (6.04)		7.25 (4.33)	
Concertado	—		11.55 (4.62)	7.09 (.01)	9.58 (3.30)	
Titulación						
Diplomado/a	15.89 (3.41)		11.84 (4.33)		—	
Licenciado/a	14.75 (3.69)		9.70 (4.45)		—	
Doctor/a	13.86 (3.85)	5.07 (.01)	7.71 (3.25)	12.20 (< .001)	—	

Tabla A4*Diferencias de medias en la tarea tareas administrativas según variables sociodemográficas y profesionales*

Variable	Motivación intrínseca		Regulación identificada		Desmotivación	
	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)	M (DT)	F/t (p)
Edad						
< 35 años	—		10.39 (3.25)		—	
36–45 años	—		10.18 (2.75)		—	
46–55 años	—		9.06 (3.41)		—	
> 56 años	—		10.53 (3.66)	4.22 (< .001)	—	
Etapa educativa						
Infantil	—		—		10.80 (3.28)	5.32 (.01)
Primaria	—		—		10.18 (2.91)	
Secundaria	—		—		9.41 (3.09)	
Tipo de centro						
Público	11.28 (3.64)		9.47 (3.29)		9.54 (3.08)	6.06 (< .001)
Privado	8.25 (1.75)		9.00 (3.50)		8.25 (2.25)	
Concertado	10.40 (3.68)	4.71 (.01)	10.57 (3.12)	5.55 (< .001)	10.54 (3.00)	
Titulación						
Diplomado/a	—		—		10.50 (3.10)	4.78 (.01)
Licenciado/a	—		—		9.51 (3.00)	
Doctor/a	—		—		9.43 (2.82)	

Tabla A5

Diferencias de medias en la tarea tareas complementarias según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Motivación intrínseca		Desmotivación	
	<i>M (DT)</i>	<i>F/t (p)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F/t (p)</i>
Edad				2.90 (.03)
< 35 años	12.74 (2.43)		14.39 (4.16)	
36–45 años	12.94 (2.48)		14.14 (3.76)	
46–55 años	12.02 (3.12)		13.25 (4.42)	
> 56 años	12.98 (3.06)	2.72 (.04)	12.64 (4.28)	
Tipo de centro				8.37 (< .001)
Público	—		13.01 (4.43)	
Privado	—		11.25 (5.82)	
Concertado	—		14.63 (3.49)	