

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



El contexto laboral y el bienestar de los docentes universitarios: una mirada desde la Teoría de la autodeterminación

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE BACHILLERA EN PSICOLOGÍA

**Presentado por**  
Arrese Neyra, Ruth Carolina

**ASESORA**  
Matos Fernández, Lennia

2021

## Agradecimientos

A mis padres, por todo su amor y apoyo en todas las áreas de mi vida, por siempre respetar mis decisiones y por enseñarme lo importante que es hacer lo que te apasiona. Fueron ellos los que me contagiaron el amor por el ámbito educativo.

A mi ñuñuchi, mi hermanita menor, mi primera mejor amiga, la que me conoce de pies a cabeza. Gracias por todas tus palabras de aliento, por siempre acompañarme en todas mis facetas y recordarme lo capaz que soy cuando a veces se me olvida. Amo cuando dices que estás orgullosa de mí y que soy tu ejemplo a seguir.

A mi abuelita Amelia, por haber guiado mis pasos desde pequeña y por todos los valores transmitidos, quien soy ahora es en gran parte gracias a ti.

A mis mejores amigos, mi segunda familia, por ser seres de luz en mi vida y porque siempre encuentro en ellos reciprocidad, soporte emocional y una comunicación honesta. Me ayudan a crecer.

A los profesores y profesoras que me apoyaron con la investigación, por los buenos deseos, comentarios y ánimos que me compartieron de manera virtual.

A Rafa, por sus enseñanzas en la parte estadística y sus aportes tanto en reuniones presenciales como virtuales.

A Chechi, porque el curso de Psicología del Aprendizaje que llevé con ella fue de gran inspiración, por haber sido una de las primeras personas en escuchar mis ideas, por el tiempo dedicado y por los ánimos brindados.

Y, por supuesto, a mi asesora, Lennia, por haberme presentado el mundo de la motivación, por todos los conocimientos compartidos, por sus palabras de ánimo y comprensión constante.

## Resumen

La presente investigación, basada en la Teoría de la autodeterminación, tuvo como objetivo estudiar las relaciones entre el modelo docente, el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades (caos), la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB), la satisfacción laboral y el cansancio emocional en 259 profesores ( $M$  edad = 49.29,  $DE$  = 11.36 años) de universidades privadas y públicas de Lima Metropolitana. Para ello, se administraron seis escalas virtualmente. Además, este estudio examinó las propiedades psicométricas de los instrumentos y se hallaron adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en la muestra. Para el análisis de datos, se realizaron análisis correlacionales y regresiones jerárquicas. Por un lado, se encontró que el modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción de las NPB predicen positivamente la satisfacción laboral; en cambio, el caos y la frustración de las NPB fueron variables predictoras negativas. Por otro lado, el caos y la frustración de las NPB predicen positivamente el cansancio emocional; mientras que, la satisfacción de las NPB fue una variable predictora negativa. Asimismo, el apoyo a la autonomía y el modelo centrado en el aprendizaje se relacionaron positivamente con la satisfacción de las NPB; mientras que, el caos y el modelo centrado en la enseñanza se relacionaron positivamente con la frustración de las NPB. Se discuten los resultados, sus alcances y limitaciones. Para estudios posteriores, se recomienda examinar otras demandas o funciones que tengan los docentes universitarios, si hay diferencias entre universidades públicas y privadas, o entre áreas de enseñanza.

*Palabras clave:* modelos docentes, presión por parte de las autoridades, necesidades psicológicas básicas, satisfacción laboral, cansancio emocional.

## Abstract

This study, based on Self-determination Theory, studies the relationship between teaching models, perceived autonomy support and pressures from authorities (chaos), satisfaction and frustration of basic psychological needs (BPN), job satisfaction and emotional exhaustion in a group of 259 teachers ( $M_{age}= 49.29$  years,  $SD_{age}=11.36$ ) from private and public universities in Metropolitan Lima. For this, six scales were administered on-line. Furthermore, this study examined the psychometric properties of the instruments and it found optimum evidence of validity and reliability in the sample. For data analysis, correlational analysis and hierarchical regressions were performed. On the one hand, it was found that learner-centered model and satisfaction of BPN positively predicts job satisfaction; instead, the chaos and frustration of the BPN were negative predictors. On the other hand, the chaos and frustration of the BPN positively predict emotional exhaustion while the satisfaction of the BPN was a negative predictor variable. Likewise, support for autonomy and the model focused on learning were positively related to the satisfaction of the BPN, while chaos and the teacher-centered model were positively related to the frustration of BPN. The results, their scope and limitations are discussed. For further studies, it is recommended to examine other demands or functions that university teachers have, if there are differences between public and private universities, or between teaching areas.

*Keywords:* teaching models, pressure from the authorities, basic psychological needs, job satisfaction, emotional fatigue.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	1
Modelo centrado en la enseñanza.....	4
Modelo centrado en el aprendizaje.....	5
Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas .....	6
Educación remota de emergencia.....	9
Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades .....	14
Presión de arriba por parte de las autoridades (ambiente caótico).....	16
Satisfacción laboral .....	17
Cansancio emocional.....	20
Método .....	24
Participantes .....	24
Medición.....	26
Procedimiento.....	32
Análisis de datos.....	32
Resultados .....	34
Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos .....	34
Análisis descriptivos .....	37
Correlaciones entre las variables de estudio .....	38
Regresiones jerárquicas.....	41
Discusión.....	45
Referencias.....	58
Apéndice A: Consentimiento Informado para participantes de la investigación .....	78
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos .....	79

## Introducción

Durante las últimas décadas, se iniciaron una serie de cambios a nivel mundial como la globalización del mercado laboral, la economía del conocimiento, la virtualización del saber, entre otros (Cano, 2009; Moscoso y Hernández, 2015). A partir de estos sucesos, hubo un aumento exponencial y heterogéneo de estudiantes en las universidades (Moscoso y Hernández, 2015; Villarroel y Bruna, 2014), lo cual incrementó dificultades como la poca integración entre materias, el aprendizaje superficial de estas, la poca pertinencia de los temas desarrollados en clase, el desempeño poco satisfactorio en los primeros años de vida profesional, entre otras (Gómez y Alzate, 2010; Juliá, 2011).

Así pues, el Perú no fue ajeno a estas problemáticas, ya que en el país también hubo un crecimiento sustancial de instituciones de educación superior, motivado por la Ley N° 882, la cual establece condiciones y garantías con el fin de promover la inversión privada en servicios educativos. Ello para contribuir a modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y la cobertura estudiantil (Nava, 2005). De esta manera, mientras que antes de 1960 había ocho universidades públicas y una privada (Nava, 2005), en la actualidad hay 51 universidades públicas y 92 privadas (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020).

Sin embargo, lejos de modernizar el servicio, el aumento de la cantidad de universidades, junto a una inadecuada regulación por parte del estado, trajo consigo una disminución de la calidad de la educación superior (Moreno y Cobo, 2015). Como prueba de ello se encuentra el alto nivel de subempleo de los profesionales que egresan de las casas de estudio y que Perú sea uno de los países de América Latina con mayor grado de desconexión entre la formación que ofrece el sistema educativo y las competencias demandadas por el sector productivo (Yamada, Castro y Rivera, 2012). Ante esta situación, desde mediados de los años noventa se comenzaron a realizar acciones orientadas a instituir mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria y, a mediados del 2000, se estableció el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) (Baca, León, Mayta, Bancayán, 2014; Cevallos, 2014).

Hay diversas definiciones de lo que es calidad educativa (2011); no obstante, SINEACE (2016) la define como aquello que genera que todos los estudiantes alcancen una formación integral. Para conseguir ello, en el ámbito de la educación superior, las universidades deben

asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes (Barrón, 2009). Dicha formación debe propiciar que los alumnos no se limiten a ser receptores y reproductores de los conocimientos transmitidos por el docente, sino que más bien sean sujetos activamente implicados en el proceso de aprendizaje, que indaguen, cuestionen, elaboren, investiguen, entre otros aspectos (Bozu, 2009; Estévez, Arreola y Valdés, 2014; Pozo, 2009). Esta nueva visión guarda relación con la nueva visión del docente, quien debe ser una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actuar como mediador y propiciar el aprendizaje autónomo de los alumnos (Moscoso y Hernández, 2015; Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

De ahí que sea importante que el docente reflexione sobre su práctica y sea consciente de la importancia de su función para los futuros profesionales (Chehaybar, 2007; Londoño, 2010). Así pues, el docente debe ser uno de los principales protagonistas al hablar de calidad educativa, ya que es quien tiene un contacto directo con los estudiantes, con los planes y programas de estudio, y con la realidad cotidiana de las clases (de Vergara, Suárez y Miranda, 2014; Molano, 2016).

La enseñanza docente en la educación superior comenzó a estudiarse en los años 90 con un énfasis en las concepciones y enfoques de enseñanza (Feixas, 2010). Dichos conceptos, aunque son diferentes, se relacionan (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin, 2006). La manera en que el docente aborda la enseñanza (enfoque de enseñanza) es coherente con la forma en que la percibe (concepción de la enseñanza) (Londoño, 2010; Medina y Jarauta, 2013). Kember (1997), a partir de una revisión de 13 investigaciones relacionadas a los conceptos mencionados anteriormente, identificó dos orientaciones principales: una centrada en el docente o contenido, y otra centrada en el estudiante o la enseñanza. Las investigaciones en las que se basó fueron realizadas en distintos países (Estados Unidos, China, Hong Kong, Gran Bretaña, Melbourne, Singapur, Australia, Canadá y Sidney), doce investigaciones contaron con una metodología cualitativa y una con una metodología cuantitativa. A pesar de la diversidad de las muestras y la independencia de los estudios de investigación, los resultados muestran un alto grado de coincidencia (Fernández, Garfella, Gargallo y Suárez, 2011).

Por un lado, la orientación centrada en el docente se subdivide a su vez en dos orientaciones: impartir la información o transmitir el conocimiento estructurado. En primer lugar, impartir la información hace referencia a una enseñanza en la que el docente solo presenta la información que ha preparado, mientras que el estudiante es considerado como

receptor pasivo de los conocimientos. Es decir, para esta orientación, un buen profesor es quien tiene un sólido conocimiento académico. En segundo lugar, transmitir el conocimiento estructurado hace referencia a una enseñanza en la que el estudiante sigue teniendo un papel pasivo y el docente presenta la información, pero teniendo en cuenta la forma en la que la presenta y la imparte (Kember, 1997).

Por otro lado, la orientación centrada en el estudiante se subdivide también en dos orientaciones: facilitación del aprendizaje y cambio conceptual. En primer lugar, la facilitación del aprendizaje hace referencia a una enseñanza en la que el docente ayuda al estudiante a aprender, ya que reconoce que tiene una responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes y puede influenciar en sus resultados (Akerlind, 2008; Kember y Gow, 1994). Así pues, esta orientación no se enfoca en el contenido sino en los resultados, de los cuales el más importante es la comprensión, la cual se refleja cuando el estudiante aplica sus conocimientos en vez de solamente repetir. En segundo lugar, el cambio conceptual o desarrollo intelectual hace referencia a una enseñanza en la que hay un intercambio constante entre el docente y el estudiante. Se establece un ambiente de soporte para lograr aplicar ideas y crear situaciones en la que los estudiantes puedan confrontar sus preconcepciones o ideas previas con los temas vistos en clase o la realidad (Kember, 1997).

En cuanto a la orientación intermedia o transicional entre la orientación centrada en el docente y la orientación centrada en el profesor, esta se denomina interacción docente-estudiante. Tal orientación hace referencia a una enseñanza en la que, si bien el docente valora la participación del estudiante, no permite que realice todas las acciones, porque aún necesita orientación. Es decir, hay una transición entre una enseñanza dirigida exclusivamente por el docente y una enseñanza en la que se le da importancia a las opiniones del estudiante (Akerlind, 2008; Kember, 1997).

Partiendo de la teoría mencionada anteriormente y de otras investigaciones acerca de las creencias y convicciones de los docentes con relación a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Gow y Kember, 1993; Samuelowicz y Bain, 2001), Fernández et al. (2011) proponen dos modelos: un modelo centrado en la enseñanza y un modelo centrado en el aprendizaje. Cabe indicar que estos modelos también tienen en cuenta la concepción del conocimiento (la forma en que el docente percibe el conocimiento), la concepción del aprendizaje (la forma en que el docente percibe el aprendizaje), el uso de la tutoría, los



materiales de aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación (Fernández et al., 2011).

En cuanto a la metodología de enseñanza es la secuencia básica que permite cumplir intenciones educativas, así como también facilitar determinados procesos de aprendizaje (Davini, 2008). Esta metodología no tiene que ser seguida rigurosamente por el docente, sino que este actor educativo debe analizarla y reconstruirla a partir de situaciones, contextos y sujetos determinados. Asimismo, tiene sentido que Fernández et al. (2011) hayan tenido en cuenta tanto las concepciones como la metodología de enseñanza, ya que los docentes elaboran estos de acuerdo con la manera en la que ven la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje (Davini, 2008). Respecto a los métodos de evaluación, estos hacen referencia a la forma en que el docente obtiene información de los dominios de los estudiantes (comportamientos, aptitudes, habilidades, entre otros), establece juicios de valor y toma decisiones. Además, se debe tener en cuenta que la evaluación es parte del aprendizaje y no un elemento extra al final, así como también que los métodos de evaluación ponen de manifiesto las concepciones del docente -de enseñanza, conocimiento y aprendizaje- (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008). De ahí que tenga sentido lo que sostienen Pagés, Cornet y Pardo (2011); es decir, que los sistemas de evaluación deben guardar coherencia con el modelo de enseñanza y aprendizaje que se busca impulsar desde las instituciones universitarias.

Entonces, como ya se indicó, teniendo en cuenta las concepciones docentes, los materiales de aprendizaje y los métodos de enseñanza y evaluación, se plantearon dos modelos: un modelo centrado en la enseñanza y un modelo centrado en el aprendizaje. Dichos modelos serán explicados a continuación.

### **Modelo centrado en la enseñanza**

Un modelo centrado en la enseñanza también se denomina modelo de transmisión de conocimiento, modelo tradicional o modelo centrado en el profesor. En este, se concibe el conocimiento como algo construido externamente, el aprendizaje como incremento de conocimiento y la enseñanza como transmisión de conocimientos (Fernández et al., 2011). Es decir, en un modelo tradicional, solo interesa lo que el profesor “sabe”, por lo que este se centra en explicar bien la información teórica, pero sin adaptarla al contexto. Además, desarrolla contenidos específicos y los estudiantes suelen utilizar como materiales de aprendizaje los apuntes del profesor o algún libro (Cano, 2009; Fernández et al., 2011; Villarroel y Bruna, 2014).

De ahí que sea posible afirmar que, en este modelo, la metodología docente se basa principalmente en lecciones magistrales, en las cuales en ocasiones realiza o responde preguntas a los estudiantes (Fernández et al., 2011; Lozano y Herrera, 2013). Así pues, se potencia poco la interacción profesor-alumno, hay una relación preponderantemente unidireccional y de autoridad en la cual el docente es el protagonista del proceso didáctico y es el evaluador de los productos de aprendizaje (Bozu, 2009; Estévez et al., 2014; Fernández et al., 2011). Finalmente, en cuanto a la metodología de evaluación, el docente utiliza principalmente el examen con el fin de que los estudiantes repitan lo aprendido (Fernández et al., 2011).

### **Modelo centrado en el aprendizaje**

Por otra parte, un modelo centrado en el aprendizaje también se denomina modelo de facilitación del aprendizaje, modelo constructivista o modelo centrado en el alumno. En este, se concibe el conocimiento como una construcción social; el aprendizaje como un proceso de construcción personal, compartido y negociado con otros; y la enseñanza como un proceso interactivo que facilita la construcción personal del conocimiento (Fernández et al., 2011). Así pues, en cuanto a la metodología, el docente motiva el autoaprendizaje y logra que el estudiante aprenda “haciendo”. Para ello, “planifica” en función al aprendizaje deseado, por lo que innova continuamente su práctica mediante la investigación y la reflexión (Moscoso y Hernández, 2015; Pérez et al., 2006). Es decir, los objetivos se plantean teniendo en cuenta las demandas sociales, las condiciones de trabajo, y las posibilidades y necesidades del desarrollo integral de los estudiantes (Bozu, 2009; De Eulate, 2006; De Miguel 2003).

Asimismo, en función de estos objetivos, se llevan a cabo métodos expositivos que se complementan con métodos interactivos que permiten la reconstrucción del conocimiento (Fernández et al., 2011). De ahí que haya preponderantemente una interacción bidireccional en que importe los resultados de aprendizaje adquiridos por los alumnos, quienes deben ser protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje; es decir, ser aprendices independientes (Delgado, 2019; Yunga- Godoy, Loaiza, Ramón- Jaramillo y Puertas, 2016). Por su parte, el docente debe propiciar que haya una relación de comprensión y confianza mutua, ser guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, un creador de contextos para la participación y el diálogo colaborativo, y un estimulador del aprendizaje autónomo (Bozu, 2009; De Eulate, 2006; Estévez et al., 2014; Villarroel y Bruna, 2014).

De este modo, en este modelo, el profesor flexibiliza, diversifica y adopta una variedad de estrategias de enseñanza para que el estudiante aplique de manera significativa sus conocimientos (Bozu, 2009; Moscoso y Hernández, 2015). Así, se utilizan diversos materiales de aprendizaje como análisis de casos, realización de proyectos, creación de narraciones, películas, juegos didácticos, excursiones, dramatizaciones, discusión de notas periodísticas, debates, realización de paneles, entre otras (Fernández et al., 2011; Lozano y Herrera, 2013; Villarroel y Bruna, 2014). Esto le da una carga motivacional al proceso de enseñanza-aprendizaje y genera una actitud positiva, de entusiasmo y participación en los estudiantes (Lozano y Herrera, 2013).

En cuanto a la metodología de evaluación, tiene un enfoque formativo y suele utilizar exámenes que permiten reelaborar y aplicar lo aprendido como, por ejemplo, pruebas que incluyen resolución de problemas o estudios de casos. También evalúa productos que le permiten observar la construcción personal de los conocimientos que ha realizado el estudiante como, por ejemplo, el portafolio. Además, se considera que la retroalimentación es esencial (Ascencio, 2016).

Por consiguiente, es posible señalar que, a diferencia de un modelo centrado en la enseñanza, un modelo centrado en el aprendizaje favorece la formación de estudiantes autónomos, reflexivos y activos del proceso educativo. Ello es importante, puesto que, para lograr un aprendizaje profundo y significativo, los estudiantes deben implicarse activamente, esforzarse e ir dirigiendo y autorregulando su propio aprendizaje (Bowden y Marton, 2011; Giné y Parcerisa- Aran, 2014). Como parte de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), se ha estudiado el grado en el que el comportamiento humano es autónomo y cómo se relaciona con la motivación (Ryan y Deci, 2000). Dentro de esta teoría, se encuentra la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB, Ryan y Deci, 2017), la cual será explicada a continuación.

### **Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas**

Esta teoría plantea que la autonomía, la relación y la competencia son NPB innatas y universales; y que, al ser satisfechas, permitirán el bienestar, la integridad y el crecimiento psicológico del ser humano (Ryan y Deci, 2017). Por el contrario, la frustración de las NPB conduce al agotamiento de la energía, el mal funcionamiento y la enfermedad (Vander Elst, Van den Broeck, De Witte y De Cuyper, 2012).

En primer lugar, la autonomía se refiere a la necesidad de sentir que el involucramiento en una actividad es por decisión y elección propia teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y escala de valores. En el caso de los docentes, la autonomía es la libertad para desarrollar la enseñanza en integración con sus creencias didácticas y perspectiva, por lo que se debe fomentar su iniciativa (Moreno- Murcia, Ruiz y Vera, 2015). Dicho de otro modo, un docente autónomo sabe a dónde va, cómo quiere llegar y elige el medio adecuado (Álvarez, 2011). De esta manera, es posible afirmar que los docentes que trabajan con un modelo centrado en el aprendizaje son más propensos a satisfacer su NPB de autonomía, ya que importa lo que él planifica y cómo lo adapta dependiendo del contexto en el que se encuentra (Cano, 2009; Fernández et al, 2011; Moscoso y Hernández, 2015; Pérez et al., 2006), al igual que es capaz de flexibilizar y diversificar una variedad de estrategias (Bozu, 2009; Moscoso y Hernández, 2015).

En segundo lugar, la necesidad de relación consiste en el deseo de contar con relaciones cálidas en las que haya un sentido de pertenencia, preocupación mutua y aceptación (Ryan y Deci, 2017). Con respecto a los docentes, esta necesidad se refiere al hecho de tener una relación con los estudiantes y compañeros de trabajo auténtica, cariñosa, recíproca y emocionalmente significativa (Reeve y Cheon, 2014). En ese sentido, es probable que los docentes que trabajan con un modelo centrado en el aprendizaje tengan satisfecha su NPB de relación debido a que en este modelo el profesor tiene una relación de ayuda con el estudiante que se basa en el diálogo colaborativo, la confianza y el respeto mutuo. Es decir, el docente se siente valorado y respetado por sus estudiantes y, a su vez, valora y respeta a sus estudiantes (Bozu, 2009; De Eulate, 2006; Estévez et al., 2014; Fernández et al., 2011; Villarroel y Bruna, 2014). Cabe indicar que el presente estudio se enfocará en la NPB de relación de los profesores con sus estudiantes.

En último lugar, la necesidad de competencia es un proceso psicológico inherente que subyace al deseo proactivo de interactuar de modo efectivo con el entorno. Además, promueve la voluntad de buscar desafíos óptimos para asumirlos ejerciendo un esfuerzo persistente y un pensamiento estratégico hasta dominarlos (Reeve y Cheon, 2014). En el contexto educativo, la competencia hace referencia a qué tan eficaz y confiado se siente el profesor cuando tiene que poner en práctica las tareas planificadas (Moreno-Murcia et al., 2015). Así, es posible sostener que los docentes que trabajan con un modelo centrado en el aprendizaje tienen más probabilidades de satisfacer su NPB de competencia, ya que este modelo suele generar resultados positivos como la mejora del rendimiento académico, los intereses de aprendizaje y

la participación académica de los estudiantes (Cheng y Ding, 2020; Polly et al. 2015), lo cual puede permitir que el docente se sienta más eficaz y confiado.

Sin embargo, para que las NPB de los docentes se encuentren satisfechas y sean más productivos, tengan mayor compromiso, el centro educativo debe ofrecerles las condiciones adecuadas de trabajo. Es decir, no solo es importante contar con una remuneración justa y derechos laborales, sino también un ambiente laboral agradable y favorable a altos rendimientos que promueva la cooperación, cohesión y compromiso (Londoño, 2013). Además, es posible afirmar que cuando la universidad brinda los materiales y las herramientas de trabajo necesarios, los docentes se sienten satisfechos con la efectividad de su trabajo (Cobo y Valdivia, 2017; Mc Bride, 2015; Ponce, 2016). Acorde con lo anterior, cabe mencionar que la satisfacción o frustración de las NPB varía dentro de las personas a lo largo del tiempo, los contextos y las interacciones sociales. Es decir, puede haber contextos educativos que apoyen las NPB, mientras que puede haber otros contextos que las obstaculicen (Deci y Ryan, 2000; Niemiec y Ryan, 2009; Roth, Assor, Maymon y Kaplan, 2007).

No obstante, lo ideal es que las NPB sean satisfechas, puesto que ello genera varios beneficios para los docentes. Por ejemplo, mayor entusiasmo laboral (Aldrup, Klusmann y Lüdtke, 2016); mayor compromiso (Klassen, Perry y Frenzel, 2012); mayor motivación intrínseca (Van den Berg, Bakker y Ten Cate, 2013); mayor participación y felicidad en el trabajo (Lee y Nie, 2014; Tadić, Bakker y Oerlemans, 2013), entre otros beneficios. Adicionalmente, es más probable que apoyen la necesidad de autonomía de los estudiantes (Roth et al., 2007) y, por ende, mejore el rendimiento de estos últimos (Marshik, Ashton y Algina, 2017). En contraste, la frustración de las NPB se asocia positivamente con el agotamiento, las quejas somáticas (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas y Lonsdale, 2014) y el *burnout* (Skaalvik y Skaalvik, 2009); así como también se asocia negativamente con la eficacia de la enseñanza y la satisfacción laboral (Reeve y Cheon, 2014).

Entonces, teniendo en cuenta la importancia del contexto para la satisfacción o frustración de las NPB, se puede enunciar que es necesario conocer cómo se encuentran estas NPB en los docentes, dependiendo del modelo con el que trabajen. Además, los docentes del presente estudio trabajan bajo un contexto particular que será explicado a continuación.

### **Educación remota de emergencia**

Los docentes de la presente investigación trabajan bajo la modalidad de la enseñanza remota de emergencia (ERE), la cual consiste en “un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p. 17). En este caso, la crisis fue debido a la COVID-19, lo cual generó que se comiencen a dar clases remotas en vez de clases presenciales. Así pues, la ERE no busca recrear un ecosistema educativo sólido, sino brindar acceso temporal a la instrucción de modo rápido y sencillo de instalar durante una emergencia. En contraste, para realizar un curso de educación a distancia generalmente hay un proceso de planificación, preparación y desarrollo de seis a nueve meses aproximadamente (Hodges et al., 2020). Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que en varios centros educativos ya está comenzando a haber una planificación y un diseño de un modelo de educación a distancia, la cual consiste en una relación educativa mediada y sin relación física cara a cara (García, 2011).

Este tipo de educación tuvo sus inicios a fines del siglo XIX y surgió como una opción educativa más sólida en la segunda mitad del siglo XX gracias principalmente al desarrollo de nuevas tecnologías y a la creciente demanda de educación superior. Las primeras formas de educación a distancia se basaron esencialmente en material impreso y enviado por correo, básicamente sin uso de las TIC (OECD, 2015). Después, la primera generación en adoptar herramientas tecnológicas para la educación a distancia utilizó el teléfono y la televisión. Luego, la segunda generación incorporó otros medios, como la transmisión de casetes de audio y videocasetes. Posteriormente, la tercera generación usó principalmente computadoras. Finalmente, la aparición de Internet y las tecnologías informáticas de gran ancho de banda iniciaron una cuarta generación de educación a distancia (OECD, 2015).

Este cambio a una Educación Remota de Emergencia, que paulatinamente se está transformando en una Educación a distancia, puede traer implicancias en las NPB de los docentes. En cuanto a la competencia, este cambio implica una adaptación de metodologías de enseñanza, lo cual se dificulta debido a que la mayoría de los docentes no contaba con formación en temas de educación a distancia, así como tampoco con los recursos tecnológicos necesarios para llevarla a cabo (García y Rama, 2020; Pedró y Rubio, 2020). Adicionalmente, el cambio a una ERE ha implicado que los docentes replanteen la manera de evaluar, ya que, al evaluar a distancia, se podría dificultar identificar situaciones específicas como el plagio (García y Rama, 2020). Debido a ello, se ha considerado el hecho de cambiar de pruebas que requieran que el estudiante memorice y repita a pruebas que requieran que los estudiantes

resuelven problemas complejos y desarrollen sus habilidades superiores (Tarín y Garay, 2020). En síntesis, estas adaptaciones que tienen que realizar los docentes puede generar cambios en qué tanto experimentan dominio y eficacia en sus habilidades.

Asimismo, el cambio a una ERE también puede tener implicancias en la NPB de relación, ya que hay cambios en la interacción, pues se pierde la presencia física de la voz, el encuentro cara a cara y con ello, el lenguaje no verbal (García y Rama, 2020). Además, en este contexto, puede haber menos disposición del estudiante debido a dificultades como la conectividad, el hacinamiento, la falta de un espacio adecuado para estudiar o el no tener cubiertas algunas necesidades físicas por problemas económicos como consecuencia de la COVID-19. En consecuencia, esta poca disposición puede generar dificultades en la relación con los docentes, quienes pueden sentir que no están siendo apoyados y valorados por los estudiantes (Muñoz, 2020).

En cuanto a la NPB de autonomía, los docentes pueden considerar que no están actuando por decisión y elección propia, ya que el contexto de educación no presencial, como se explicó anteriormente, surgió bajo un contexto de emergencia, por lo que no es una modalidad que ellos hayan escogido (Paredes- Chacín, Inciarte y Walles- Peñaloza, 2020; Ruiz- Aquino, 2020). Además, pueden considerar que no están actuando según sus propios intereses debido a que, como ya se indicó, muchos docentes no contaban con formación en temas de educación a distancia y su forma de enseñanza no incluía el uso de las TIC (García y Rama, 2020; Pedró y Rubio, 2020).

Sin embargo, es importante mencionar que, si este contexto requiere que el estudiante desarrolle habilidades de autorregulación, adaptabilidad, comunicación, empatía, entre otros (Muñoz, 2020); es importante tener en cuenta también la autonomía del docente, puesto que están relacionadas (Roth et al., 2007). Ello va a depender del centro educativo y de en qué medida sus autoridades promueven u obstaculizan tanto la autonomía como la competencia y la relación del docente, así como también va a depender de las metodologías y métodos de evaluación que el docente tenía previamente. Se encuentra que los modelos centrados en el aprendizaje han tenido una mejor adaptación frente al contexto de la COVID-19 a comparación de modelos dirigidos solo a resultados (Hilliguer, 2020; Santiago, 2020). De esta manera, es importante que las universidades cuenten con modelos pedagógicos que promuevan la autonomía del estudiante, el pensamiento crítico, creatividad, el trabajo en equipo y habilidades para la toma de decisiones (Pedró y Rubio, 2020).

En concordancia con lo anterior, según Moore y Benson (2012), para que se dé una educación a distancia de manera óptima es importante tener en cuenta la teoría de la independencia propuesta por Wedemeyer (1971) y la teoría de la interacción y la comunicación propuesta por Garrison, Anderson y Archer (2000). Por un lado, la teoría de la independencia, propuesta por Wedemeyer (1971), sostiene que el aprendizaje no ocurre hasta que el alumno se involucra en actividades de estudio y aprendizaje. Por otro lado, la teoría de la interacción y la comunicación sostiene que el aprendizaje es la producción de conocimiento, habilidad y nuevas actitudes que se obtienen mediante la comunicación de los alumnos en el medio académico y con los datos (Garrison et al., 2000; Heinze y Procter, 2006). Con base en estas dos teorías, el modelo de Moore y Benson (2012) coloca al alumno en el centro del entorno de aprendizaje. Considera que el alumno debe estar dispuesto y capaz de aprender profundamente y de manera autónoma para participar activamente en actividades de aprendizaje (Colakoglu y Akdemir, 2010). Por su parte, Aretio (2011) sostiene que, en la educación a distancia, con la utilización de todas las herramientas colaborativas, el estudiante tiende a un mayor grado de autonomía, de elección de tiempos y modos de aprender. En suma, es fundamental conocer cómo este cambio de modo de enseñar se relaciona con las NPB de los docentes, teniendo en cuenta además si en los docentes predomina un modelo centrado en la enseñanza o un modelo centrado en el aprendizaje.

Adicionalmente, la importancia de conocer las NPB de los docentes también radica en que para que la educación superior enfrente esta nueva visión integral y holística de los procesos educativos, se necesita tener en cuenta el bienestar y la calidad humana y pedagógica de los docentes, puesto que ellos constituyen un factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger, Heck & Murphy, 2014; León, Risco y Alarcón, 2014; Moscoso y Hernández, 2015).

Así pues, teniendo como base que el cambio en el papel del profesor y de los estudiantes que implica el modelo centrado en el aprendizaje se relaciona con una mejora en la calidad educativa (de Vergara et al., 2014; Fernández et al., 2011); vale la pena subrayar que para que las reformas de mejora de la calidad de educación sean exitosas, los docentes deben comprender y aceptar el sentido de los cambios (Estévez et al., 2014). Ello tiene validez, pues desde la Teoría de la autodeterminación, el cambio efectivo en las instituciones se produce cuando las personas han internalizado completamente su importancia (Deci y Ryan, 2000). Es decir, es primordial que los docentes internalicen el valor de mejores metodologías de enseñanza y evaluación.



Además, siguiendo la lógica de lo visto anteriormente, es importante que se satisfagan las NPB para que las personas puedan internalizar mejor valores, creencias o regulaciones de comportamiento de fuentes externas. Del mismo modo, a su vez, la internalización permite a las personas satisfacer mejor sus NPB (Ryan y Deci, 2017). Por ello es posible pensar que la internalización del valor de una mejor enseñanza es más probable que ocurra cuando, tanto los docentes como las estudiantes, satisfacen sus NPB de autonomía, competencia y relación (Deci, 2009; Lam, Cheng y Choy, 2010).

Vale la pena mencionar también que la satisfacción de las NPB se relaciona con una motivación autónoma (Deci y Ryan, 2000), la cual es fundamental para la implementación de innovaciones educativas relacionadas con un modelo centrado en el aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo (Abrami, Poulsen y Chambers, 2004), la instrucción multimedia (Hobbs, 2004), entre otras. Por ejemplo, en un estudio realizado con 182 profesores de ocho escuelas de Hong Kong se encontró que cuando los profesores percibían mayor apoyo de su competencia y autonomía, tenían un mayor grado de autodeterminación en la implementación del aprendizaje basado en proyectos y una actitud más fuerte de persistencia en esta innovación educativa (Lam et al., 2010).

De igual modo, Roth et al. (2007) explican que es importante que los procesos de reformas educativas apoyen las NPB de los maestros; les permita elegir las formas en que aplicarán el nuevo modelo con el que trabajan; así como también plantear dudas y sentimientos negativos sobre el valor de este tipo de enseñanza. En resumen, los autores indican que el apoyo y el respeto por su necesidad de autonomía se vuelve particularmente importante en los programas de reforma y capacitación destinados a promover una enseñanza que apoye la autonomía (Roth et al., 2007). Dicha afirmación puede deberse a que, como ya se indicó, algunos estudios asocian positivamente la satisfacción de las NPB de los profesores con la satisfacción de las NPB de los estudiantes; así como la frustración de las NPB de los profesores con la frustración de las NPB de los estudiantes (Reeve y Su, 2014).

En ese sentido, la importancia de este estudio radica en que se sabe que el modelo centrado en el aprendizaje apunta a la satisfacción de las NPB de los estudiantes, pues implica que el estudiante sea autónomo (Ascencio, 2016), tenga una relación horizontal y reflexiva con el maestro (Ascencio, 2016; Fernández et al., 2011) y se sienta capaz de tener una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández et al., 2011; Zarate, 2002). Sin embargo, esto probablemente se dificulte si los docentes no cuentan con sus NPB satisfechas

o si estas están frustradas. De ahí que sea necesario conocer la satisfacción y frustración de las NPB de los profesores que trabajan con este modelo centrado en el aprendizaje y de los profesores que trabajan con un modelo centrado en la enseñanza (para ver si hay diferencias).

Lo indicado anteriormente tiene sentido, puesto que las NPB de los profesores guardan relación con el estilo motivacional docente (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Reeve, 2016; Reeve y Cheon, 2014; Vansteenkiste y Ryan, 2013), el cual repercute en la práctica docente, en las tareas propuestas (Reeve y Cheon, 2014) y en las relaciones interpersonales que se establezcan entre el docente y los estudiantes (Niemec y Ryan, 2009), influyendo de esta manera en las NPB de los estudiantes. El estilo motivacional docente es el tono recurrente y consistente con el que el maestro habla y actúa al tratar de motivar e involucrar a los estudiantes para hacer frente al desafío de instrucción; puede ser de apoyo a la autonomía o de control (Reeve y Cheon, 2016; Wallace y Sung, 2009).

El estilo motivacional de apoyo a la autonomía es el que predomina en un modelo centrado en el aprendizaje, ya que un docente con este estilo motivacional se esfuerza para proporcionar un ambiente de clase y una relación maestro-estudiante que apoye la necesidad de autonomía de sus estudiantes (Reeve, 2016). Es decir, predomina una comunicación abierta entre el profesor y el estudiante (Bozak, Vega, McCaslin y Good, 2008; Rogat, Witham y Chinn, 2014), en la cual el primero identifica, desarrolla, fortalece y aumenta los recursos de motivación interna del segundo (Reeve, 2016). Por consiguiente, el estudiante experimenta volición y un sentido de elección (Reeve, Nix y Hamm, 2003), lo cual transmite mensajes implícitos de confianza y afirma el respeto por los estudiantes como aprendices (Patall, Cooper y Wynn, 2010; Williams, Wallace y Sung, 2016). Para ello, el maestro ajusta sus pensamientos, las estrategias de enseñanza, planes de estudio o tiempo dependiendo de las experiencias de los estudiantes (Wallace y Sung, 2017). Todo lo descrito se asocia con lo explicado líneas arriba respecto al modelo centrado en el aprendizaje.

En contraste, un docente con un estilo motivacional de control presiona a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de la manera prescrita por él (Assor, Kaplan, Kanat y Roth, 2005; Reeve, 2009). Generalmente, depende de fuentes externas de motivación como incentivos o amenazas; no suelen explicar las razones de las instrucciones que dan y suelen tener afirmaciones de poder autoritario al notar expresiones de afecto negativo en los estudiantes (Orsini, Binnie, Wilson y Villegas, 2017; Reeve y Jang, 2006). Lo descrito respecto al estilo motivacional de control no se da un modelo centrado en el aprendizaje (Fernández et al., 2011).

No obstante, el estilo motivacional docente, al igual que la satisfacción o frustración de las NPB, va a depender mucho del contexto. De esta forma, los docentes con un estilo motivacional de apoyo a la autonomía suelen desempeñarse en ambientes que fomentan la autonomía y que satisfacen sus NPB. En cambio, los docentes con un estilo motivacional de control suelen desempeñarse en ambientes que fomentan el control; es decir, en donde existen presiones y frustran sus NPB (Reeve y Su, 2014). A continuación, se explicarán tanto el apoyo a la autonomía como la presión (caos) por parte de las autoridades.

### **Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades**

El apoyo a la autonomía de los docentes universitarios es un tema que ha sido estudiado en menor medida, por lo que es un área de investigación interesante (Yassine-Diab y Monnier, 2013). Este constructo puede definirse como la libertad que tiene el docente para tomar decisiones sobre lo que se enseña y cómo se enseña, de modo que gestiona una práctica autosuficiente (Prichard y Moore, 2016; Yassine-Diab y Monnier, 2013). Para ello, se requiere que las autoridades comprendan y reconozcan las perspectivas de los docentes, proporcionando información significativa de manera informativa, ofreciendo oportunidades de elección y fomentando la iniciativa" (Deci et al., 2001). Khezerlou (2013) estudió la autonomía docente sobre tres puntos: la elección de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza apropiadas y la implementación del plan de estudios establecido; la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones; y el uso de la iniciativa personal por parte de los docentes para resolver sus problemas laborales. De esta manera, encontró que el predictor más fuerte de la autonomía fue la toma de decisiones.

En ese sentido, es importante que las autoridades les den flexibilidad a los docentes en cuanto a sus métodos de enseñanza y les permitan participar en la toma de decisiones, debido a que el apoyo a la autonomía se asocia positivamente con su adaptabilidad, bienestar y compromiso organizacional (Collie y Martin, 2017). Así pues, como enuncia Rojas (2016), es sumamente relevante proporcionar autonomía a los docentes universitarios si se busca aumentar la eficiencia, capacidad de innovación y calidad educativa; para ello, se les debe dar a los maestros posibilidades de influencia sobre el trabajo a realizar y las metas a conseguir (Rojas, 2016). Por el contrario, el apoyo a la autonomía se relaciona de manera negativa con la tensión, el estrés laboral y la ansiedad (Dinham y Scott, 2000; Webb, 2002; Pearson y Moomaw, 2006; Bustingorry, 2008).

Asimismo, diversas investigaciones metaanalíticas (Slemp, Kern, Patrick y Ryan, 2018; Van den Broeck, Ferris, Chang y Rosen, 2016) demuestran que el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades correlaciona de manera fuerte y positiva con la satisfacción de cada una de las tres NPB. Incluso se ha encontrado que el apoyo a la autonomía predice significativamente la satisfacción de las NPB (Bartholomew et al., 2014). Similarmente, Collie et al. (2016) encontraron que el apoyo a la autonomía percibida tiene un efecto positivo en la satisfacción de las NPB de los docentes, sobre todo en la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los colegas.

Los hallazgos mencionados previamente tienen sentido, puesto que uno de los supuestos de la Teoría de la autodeterminación es que el apoyo a la autonomía percibida es un antecedente social y contextual crucial para la satisfacción de las NPB y, por ende, para la motivación y el bienestar (Ryan y Deci 2000). En una investigación con 154 profesores israelitas, se ha encontrado que los que están motivados de manera autónoma tienen más probabilidades de adoptar un estilo de apoyo a la autonomía (Katz y Shahar, 2015), el cual se relaciona a su vez con la satisfacción de las NPB de los docentes (Moreno-Murcia et al., 2015; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Acorde con ello, a nivel nacional, en una investigación mencionada previamente con 205 docentes de inicial, primaria y secundaria de Lima Metropolitana, también se encontró una asociación positiva entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y la satisfacción de las NPB (Koc, 2019).

Cabe agregar que el apoyo a la autonomía del docente no solo beneficia a los docentes, sino también a los estudiantes, ya que un maestro que cuenta con apoyo a su autonomía puede adaptar el plan de estudios en función de las necesidades del estudiante y su propio estilo de enseñanza (Prichard y Moore, 2016). Además, los docentes que cuentan con apoyo a la autonomía suelen tener un papel más activo y prácticas de enseñanza más autónomas (Manzano, 2018). De ahí que se puede inferir que el apoyo a la autonomía se relaciona de manera positiva con el modelo centrado en el aprendizaje, el cual se caracteriza por promover la autonomía del estudiante (Fernández et al., 2011).

A continuación, se describen las presiones por parte de las autoridades, las cuales pueden influir en el cansancio emocional de los docentes.

### **Presión de arriba por parte de las autoridades (ambiente caótico)**

Existen presiones que son determinantes para el comportamiento docente (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman y Van den Berghe, 2016), una de ellas es la presión que se da desde arriba, la cual consiste en las restricciones percibidas por el maestro que se originan a partir de las interacciones autoritarias utilizadas por los administradores, por las políticas educativas pesadas o expectativas sociales (Pelletier, Séguin y Legault, 2002). A modo de ejemplo, en una investigación con 317 profesores belgas de secundaria, se encontró que cuando los profesores experimentan restricciones y coacciones de presión desde arriba tienden a tener un estilo controlador durante la instrucción (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy y Goossens, 2012), el cual se relaciona a su vez con la frustración de las NPB (Vansteenkiste y Ryan, 2013). No se puede dejar de mencionar también que, en otra investigación con 205 docentes de inicial, primaria y secundaria de Lima Metropolitana, se encontró una asociación positiva y significativa entre las presiones por parte de las autoridades y la frustración de las NPB (Koc, 2019).

Lo indicado líneas arriba tiene sentido, puesto que como sostienen Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van den Berghe (2016), cuando los profesores perciben un ambiente de presión por cumplir con los estándares curriculares o de ser reconocidos por los directivos, tienen más probabilidades de tener un estilo motivacional de control, lo cual se asocia con una menor probabilidad de satisfacer sus NPB (Cheon, Reeve, Lee y Lee, 2018).

Según Koc (2019), las presiones por parte de las autoridades (coordinadores, jefes de nivel, jefes de departamento y directivos) pueden deberse a que ciertos aspectos del trabajo no están definidos. Es decir, estas presiones se darían debido a un estilo de desorden y caos por parte de las autoridades al momento de coordinar y plantear tareas. Así pues, el caos hace referencia a la falta de instrucciones claras, a la falta de una comunicación de objetivos realistas y expectativas de comportamiento y a la falta de ayuda adecuada cuando se requiere (Angélica y Katz, 2020; Pelletier et al., 2002; Soenens et al., 2012).

Específicamente, en el contexto de educación superior, puede haber caos debido a que es una organización compleja en la cual es difícil tener bajo control todas las condiciones que se establecen desde el inicio y pueden presentarse cambios constantemente (Erçetin y Potas, 2018). Un entorno caótico y de alta presión para los docentes se caracteriza por una desorganización en lo planteado por las autoridades, contradicciones en las expectativas, la falta de apoyo para resolver problemas, requisitos poco claros, la falta de recursos y tiempo

para realizar lo establecido, y compromisos excesivos (Khan, 2014). Ello puede traer consecuencias como la frustración de las NPB, ya que esta frustración puede desarrollarse en circunstancias caóticas, de control u otras circunstancias difíciles (Vander Elst et al., 2012). En ese sentido, se estudiará si el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades, así como el modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción de las NPB se relacionan de manera positiva y predicen la satisfacción laboral de los docentes. Asimismo, se analizará si el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y el modelo centrado en el aprendizaje se relacionan de manera positiva con la satisfacción de las NPB. Por el contrario, se estudiará si la presión por parte de las autoridades (ambiente caótico), así como el modelo centrado en la enseñanza y la frustración de las NPB se relacionan de manera positiva y predicen el cansancio emocional de los docentes. Asimismo, si la presión por parte de las autoridades (ambiente caótico) y el modelo centrado en la enseñanza se relacionan de manera positiva con la frustración de las NPB. A continuación, se presenta la satisfacción laboral.

### **Satisfacción laboral**

Con respecto a la satisfacción laboral, es importante indicar que no hay unanimidad a la hora de definir este constructo, ya que lo perciben como una actitud, una emoción, un sentimiento, entre otros (Cantón y Téllez, 2016). Además, mientras que algunos autores la definen como respuestas psicológicas hacia el trabajo que abarcan componentes afectivos (Anaya y Suárez, 2007; De Frutos, González, Maíllo, Peña, y Riesco, 2007), otros autores consideran que la satisfacción laboral abarca solo componentes cognitivos (Cantón y Morán, 2010; Iznola y Wells, 2008). No obstante, en el presente trabajo se tendrá en cuenta que la satisfacción laboral consiste en respuestas psicológicas multidimensionales, hacia el trabajo, con componentes afectivos (emocionales) y cognitivos (evaluativos) (Judge, Hulin y Dalai, 2012). Dicho de otro modo, se sostiene que al evaluar perceptivamente cómo es la vida laboral, se despierta una emoción (Cantón y Téllez, 2016). En ese sentido, la satisfacción laboral de los profesores hace referencia a sus reacciones afectivas como resultado de la evaluación de su vida laboral y su rol docente (Skaalvik y Skaalvik, 2009).

Se ha demostrado que uno de los predictores de la satisfacción laboral es el apoyo a la autonomía percibido por los docentes al involucrarlos en la toma de decisiones del centro educativo y permitirles flexibilidad respecto al plan de estudios (Khezerlou, 2013; Moreno-Murcia et al., 2015; Vecchio, Justin y Pearce, 2010). Acorde con esto, Alikhanim, Charmchian y Ahmadpour (2013) sostienen que uno de los aspectos importantes para la satisfacción laboral

es el apoyo a la autonomía, así como también el apoyo a la gestión, las relaciones con colegas, la naturaleza del trabajo y las condiciones de trabajo. Así, se ha encontrado que la autonomía docente está asociada con altos niveles de satisfacción laboral (Guarino, Santibañez y Daley, 2006; Renzulli, Parrott y Beattie, 2011; Zembylas y Papanastasiou, 2006). En una investigación cualitativa realizada en Noruega con treinta profesores y cuatro retirados, diez enfatizaron explícitamente que la autonomía es una de las mayores fuentes de satisfacción laboral. Ellos indicaron que aprecian la oportunidad de elegir cómo trabajar con sus estudiantes, la flexibilidad y la oportunidad de elegir dónde y cuándo prepararse para la enseñanza (Skaalvik y Skaalvik, 2015). Por el contrario, cuando los docentes tienen un patrón rígido para la elaboración de sus clases no sienten satisfacción laboral (Carrillo, 2015).

Adicionalmente, diversos estudios demuestran que la satisfacción laboral está vinculada a todas las NPB (Mirzaei, Erfani y Safaei, 2017; Unanue, Gómez, Cortez, Oyanedel y Mendiburo, 2017). Así pues, una mayor satisfacción de las NPB de los profesores puede conllevar a un aumento de la satisfacción laboral (Lee y Nie, 2014; Reeve y Su, 2014). Por ejemplo, en una investigación con 126 docentes de una universidad de Estados Unidos, se encontró que la satisfacción laboral correlacionó positiva y significativamente con la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia y relación con los estudiantes (Wininger y Birkholz, 2013). Además, en otro estudio con 485 docentes canadienses de primaria y secundaria, los resultados indicaron que el apoyo a la autonomía percibida por parte de los maestros en su contexto predijo positivamente la satisfacción de sus NPB y, a su vez, ello predijo positivamente las percepciones de los maestros sobre su bienestar, su motivación, su satisfacción laboral y su compromiso organizacional (Collie, Shapka, Perry y Martín, 2016).

Asimismo, también se ha estudiado la satisfacción laboral en relación con cada una de las NPB de manera individual. Para ilustrar mejor, en cuanto a la necesidad de autonomía, varios estudios muestran que la autonomía percibida por el maestro en su contexto predice la satisfacción laboral; es decir, que es primordial que el docente sienta que puede decidir a dónde va y cómo quiere llegar a esas metas junto a sus estudiantes (Avanzi et al., 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Vecchio, Justin y Pearce, 2010). Por ejemplo, en un estudio realizado con 2569 docentes noruegos de primaria y secundaria, se encontró que la autonomía docente es un predictor del compromiso y la satisfacción laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2014).

En cuanto a la necesidad de relación, varios estudios demuestran la importancia de una buena relación con los estudiantes para la satisfacción laboral de los docentes (Chang, 2009;

Jepson y Forrest, 2006; Spilt, Koomen y Thijs, 2011). De manera específica, cabe mencionar una investigación realizada con el método narrativo- biográfico a cuatro docentes de educación secundaria de los países bajos que tenían más de 25 años enseñando. Ellos conservaban una alta satisfacción laboral y a sus estudiantes se les había aplicado el QTI (instrumento que mide la percepción de los estudiantes sobre los patrones en el comportamiento interpersonal del maestro) en varios puntos de sus carreras (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans y Wubbels, 2013). Así, se encontró que hubo un crecimiento paralelo en la satisfacción laboral y la mejora en las relaciones con los estudiantes desde los primeros años de enseñanza (Veldman et al., 2013). Finalmente, en cuanto a la necesidad de competencia, se ha encontrado en algunas investigaciones que mientras más sentido de eficacia experimenta el docente durante la enseñanza, hay una mayor satisfacción laboral (Arifin, 2015; Klassen y Chui, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2014). Acorde con esto, en una investigación realizada con 2184 docentes de 75 escuelas secundarias italianas, se llegó a la conclusión de que mientras más eficaces se sienten los maestros al enseñar; es decir, mientras más satisfacen su necesidad de competencia, mayor es su satisfacción laboral (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006).

Es importante, también, estudiar la satisfacción laboral en los docentes de educación superior actualmente debido a que como indican Dinham y Scott (1998), la satisfacción laboral está influenciada por tres fuentes: recompensas intrínsecas de la enseñanza (ver a los estudiantes aprender y desarrollarse), factores intrínsecos al contexto educativo (relaciones con colegas, padres y liderazgo del centro educativo) y factores extrínsecos al contexto educativo. Dentro de este último factor, se encuentran las reformas educativas, las cuales pueden generar cambios en la satisfacción laboral del maestro (Wininger y Birkholz, 2013). De este modo, reformas educativas que impliquen un cambio en la manera en la que trabaja el docente puede traer cambios en su satisfacción laboral, por lo que es primordial ver si los docentes que han tenido que adaptar sus clases presenciales debido a la ERE se encuentran satisfechos(as).

Cabe agregar que la importancia de estudiar la satisfacción de los maestros con su vida laboral radica en que esta puede tener un impacto crucial en la calidad de la enseñanza y en los resultados de los estudiantes (Prince, 2006), ya que predice un mejor desempeño laboral y una mayor eficacia (Cantón y Téllez, 2016; Prince, 2006). A modo de ejemplo, en una investigación realizada con 2545 docentes de primaria y secundaria de Lima Metropolitana se encontró que, para ellos, su satisfacción laboral docente tiene una gran influencia en la calidad de la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos (González, y Subaldo, 2015). Respecto a la enseñanza, diversos autores indican que cuando los maestros apoyan la necesidad de autonomía



de sus estudiantes, lo cual caracteriza al modelo centrado en el aprendizaje, estos docentes muestran una mayor satisfacción laboral (Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014; Niemec y Ryan, 2009; Reeve, 2016).

En cambio, cuando los docentes tienen metodologías de enseñanza y evaluación enfocadas en el rendimiento de los estudiantes suelen tener una menor satisfacción de sus NPB (Taylor et al., 2008). Por consiguiente, los docentes pueden presentar una menor satisfacción laboral (Mirzaei, Erfani y Safaei, 2017; Unanue et al., 2017). Ello es preocupante, puesto que la ausencia de satisfacción laboral a largo plazo provoca baja productividad, absentismo, violación a normas de seguridad, baja en rendimiento, rotación de personal, entre otros problemas (Carrilo, Ríos, Fernández, Celdrán, Vivo y Martínez, 2015). Finalmente, en varias investigaciones se encuentra que, a menor satisfacción laboral docente, hay mayor cansancio emocional (Aldrete, Aranda, Valencia y Salazar, 2011; Hermosa, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2015), constructo que será explicado a continuación.

### **Cansancio emocional**

El cansancio emocional, al igual que la despersonalización y la falta de realización personal, es una dimensión del síndrome del *burnout* (Maslach y Jackson, 1981), el cual es un estado emocional y físico que se da a partir de una sobrecarga profesional (Freudenberger, 1974) y del estrés laboral a largo plazo (Jennet, Harris y Mesibov, 2003). Específicamente, el cansancio emocional es la sensación creciente de agotamiento que se da a partir del desequilibrio entre las demandas laborales y los recursos personales del trabajador (Evers, Tomic y Brouwers, 2004), lo cual genera que se experimente sentimientos de debilidad frente a estas exigencias, así como una falta de energía vital, fatiga y desgaste (Schwarzer, Schmitz y Tang, 2000; Vilorio y Paredes, 2002). Igualmente, el cansancio emocional se asocia con la reducción de la productividad y la calidad de vida laboral (Gil, 2003).

Si bien el cansancio emocional ha sido estudiado en diversos contextos educativos, hasta donde se pudo revisar hasta este momento, hay pocas investigaciones con docentes universitarios (Ilaja y Reyes, 2016; Otero, Mariño y Bolaño, 2008). Ello a pesar de que hay una variedad de demandas que pueden provocar cansancio emocional en ellos: la implementación de los nuevos planes de estudio y la evaluación de dicha implementación, la modificación de metodologías (Vilorio y Paredes, 2002), la estabilidad laboral (Guerrero y Vicente, 2001), entre otras. Así pues, los profesores universitarios son una población que presenta altos niveles de prevalencia de cansancio emocional (Guerrero y Vicente, 2001). A

modo de ejemplo, en un estudio realizado con 274 docentes de una universidad nacional de Perú, se encontró que el 46.3% de ellos tienen "burnout" en niveles significativos o están en la fase final (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005), la cual se caracteriza por una alta despersonalización, alta dificultad en realización personal y alto cansancio emocional (Pérez, 2010).

Acorde con lo mencionado anteriormente, Khan (2014) sostiene que el cansancio emocional de los docentes se debe a que estos a menudo trabajan en un ambiente caótico y de alta presión. Similarmente, en un estudio realizado en Europa con 835 participantes que eran educadores y administradores, se encontró que el cansancio emocional estaba relacionado tanto con la falta de apoyo como con la presión ejercida por las autoridades. De esta forma, los maestros tenían más probabilidades de agotarse cuando experimentaban una sobrecarga de trabajo, sus supervisores no eran alentadores y el ambiente de trabajo era caótico (Savicki, 2013). Por ende, las autoridades deben tener en cuenta que las fuentes de presión como la desorganización y el caos puede ser un potencial de estrés tanto para docentes novatos como veteranos y, en algunos casos, puede aumentar la probabilidad de cansancio emocional (Bergevin, 2018; Soenens et al., 2012).

No se puede dejar de mencionar también que varias investigaciones demuestran la relación entre el cansancio emocional y las NPB (Bartholomew et al., 2014; Fernet, Austin, Trépanier y Dussault, 2013; Jeon, Buettner y Grant, 2018). Por ejemplo, en una investigación realizada con 3185 empleados flamencos se encontró que la frustración de las tres NPB mediaban la asociación entre la inseguridad laboral y el cansancio emocional (Vander Elst et al., 2012). De manera semejante, en un estudio con 152 maestros principiantes de un estado federal alemán, se encontró que la satisfacción de las NPB actuaba como mediador entre la exposición al estrés y el bienestar ocupacional (entusiasmo laboral y cansancio emocional; Aldrup, Klusmann y Lüdtke, 2016).

Con respecto a la necesidad de relación, en específico, Arias (2008) sostiene que cuando la relación entre profesor y estudiante es vertical y el estudiante solo recibe información y depende del conocimiento del profesor; este último es vulnerable al cansancio emocional. En cuanto a la necesidad de autonomía, en una investigación realizada con 303 docentes de secundaria de 16 escuelas chilenas, se encontró que el cansancio emocional es menor cuando la NPB de autonomía está más satisfecha (Quiñones, Van Den Broeck y De Witte, 2012). En cuanto a la necesidad de competencia, esta puede ser frustrada en un ambiente caótico, debido

a que los objetivos no están claros y no hay información precisa de lo que espera lograr, de modo que no se puede desarrollar un sentido de competencia con respecto a la actividad en cuestión (Reeve, 2009). Por consiguiente, si se tiene conocimiento de que la presión por parte de las autoridades (caos) se relaciona con el cansancio emocional (Khan, 2014; Savicki, 2013; Bergevin, 2018), se puede inferir que la frustración de la NPB de competencia puede relacionarse también con esta variable.

Entonces, como ya se mencionó líneas arriba, los profesores universitarios tienen un alto riesgo de sufrir cansancio emocional (Salanova, Martínez y Irente, 2005). Ello debido a una serie de demandas relacionadas principalmente con la presión de adoptar nuevas prácticas y tecnologías de enseñanza, el aumento del número de estudiantes y la transformación de un enfoque centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en el aprendizaje (Han, Yin, Wang y Zhang, 2020). Dichas demandas redujeron la satisfacción laboral a través de la mediación del cansancio emocional en una investigación con 2758 docentes universitarios en China (Han, Yin, Wang y Zhang, 2020). Es así como se infiere que hay una relación entre los modelos docentes las metodologías de enseñanza y evaluación y el cansancio emocional.

Con base en todo lo expuesto previamente, la presente investigación busca estudiar la relación entre el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje; el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades; la satisfacción y frustración de las NPB; la satisfacción laboral y el cansancio emocional en un grupo de profesores de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana. Así, a partir de los dos patrones de la Teoría de la autodeterminación, “Bright side” (Lado claro) versus “Dark side” (Lado oscuro) de la motivación, los cuales promueven o impiden la satisfacción de las NPB respectivamente (Jang, Joo Kim y Reeve, 2016); se plantean cuatro hipótesis.

Por una parte, de acuerdo con el “*Bright side*” de la motivación, se plantea lo siguiente:

- El apoyo a la autonomía por parte de las autoridades, la satisfacción de las NPB y el modelo centrado en el aprendizaje se relacionan de manera positiva con la satisfacción laboral. Asimismo, tanto el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades como el modelo centrado en el aprendizaje se relaciona de manera positiva con la satisfacción de las NPB.
- El apoyo a la autonomía por parte de las autoridades, el modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción de las NPB son predictores positivos de la satisfacción laboral.

Por otra parte, de acuerdo con el “*Dark side*” de la motivación, se plantea lo siguiente:

- La presión de arriba (caos), la frustración de las NPB y el modelo centrado en la enseñanza se relacionan de manera positiva con el cansancio emocional. Asimismo, tanto la presión de arriba (caos) como el modelo centrado en la enseñanza se relaciona de manera positiva con la frustración de las NPB.
- La presión de arriba (caos), el modelo centrado en la enseñanza y la frustración de las NPB son predictores positivos del cansancio emocional.

Por último, otro objetivo fue analizar las propiedades psicométricas (evidencias de validez y confiabilidad) de los seis instrumentos utilizados en el presente trabajo.



## Método

### Participantes

La presente investigación estuvo compuesta por 262 docentes. Cabe mencionar que se eliminaron las respuestas de dos participantes (una persona no completó ningún dato de la ficha de datos sociodemográficos y otra persona contestó haciendo bromas) y una persona, luego de leer el consentimiento informado, no quiso participar. La muestra final estuvo compuesta por 259 docentes de universidades de Lima Metropolitana (82,6% privada, 8,9% pública, y 8,5% ambas) que dictan en pregrado (88,8%) y posgrado (10,8%). De esta muestra, la mayoría reportó ser de género masculino (58,7% masculino, 40,9% femenino, 0,4% otro). Además, la edad promedio de los(as) docentes fue de 49.29 años ( $DE = 11.36\%$ ), el promedio de los años de experiencia fue de 16.22 ( $DE = 10.64$ ) y el promedio de horas por semana de dictado fue de 12.79 hrs ( $DE = 7.86$ ).

A continuación, se presenta una tabla con información que describe la muestra con mayor detalle:

Tabla 1  
*Información demográfica de los participantes en el estudio*

	<i>N</i>	%	
Rango de edad	25- 30 años	13	5%
	31- 35 años	24	9.3%
	36- 40 años	28	10.8%
	41- 45 años	36	13.9%
	46- 50 años	38	14.7%
	51- 55 años	44	17%
	56- 60 años	24	9.3%
	61 a más años	52	20%
Profesión del (de la) docente	Ingeniero(a)	47	18.1%
	Docente	46	17.8%
	Abogado(a)	35	13.5%
	Psicólogo(a)	21	8.1%
	Arquitecto(a)	16	6.2%
	Administrador(a)	12	4.6%

	Comunicador (a)	10	3.8%
	Economista	8	3.1%
	Otros	64	24.8%
Grado académico	Maestría	176	68%
	Doctorado	65	25.1%
	Superior completo	18	6.9%
Tipo de dedicación docente	Tiempo parcial por horas	143	55.2%
	Tiempo completo	84	32.4%
	Medio tiempo	32	12.4%
Área en la que enseña	Ciencia e Ingeniería	50	19.3%
	Ciencias Empresariales y Económicas	42	16,2%
	Derecho	35	13,5%
	Educación	27	10,4%
	Ciencias de la Comunicación	23	8,9%
	Letras y Ciencias Humanas	20	7,7%
	Arquitectura	17	6,6%
	Ciencias de la Salud	17	6.6%
	Psicología	16	6.2%
	Otras:	12	4.6%
Rango de años de experiencia	1-5 años	45	17.5%
	6-10 años	58	22.6%
	11-15 años	39	15.2%
	16- 20 años	36	14%
	21- 25 años	26	10.1%
	26- 30 años	30	11.7%
	31- 35 años	14	5.4%
	36- 40 años	5	1.5%
	41 a más años	6	2%
Rango de horas de	1-5 hrs	41	15.8%
	6- 10 hrs	92	35.5%
	11-15 hrs	42	16.2%
	16- 20 hrs	48	18.5%

dictado	21- 25 hrs	17	6.6%
	26- 30 hrs	12	4.6%
	31- 40 hrs	7	2.8%

La selección de participantes se dio por muestreo por conveniencia y bola de nieve, ya que estos fueron escogidos por ser accesibles, así como también, se les pidió a los participantes pasar la encuesta a participantes similares con el único criterio de inclusión de que sean profesores universitarios (Bisquerra, 2004). Para ello, se redactó un pequeño texto en el que se les invitaba a participar de la investigación, el cual se pasó por correo electrónico con el enlace de la encuesta de manera adjunta. Cabe mencionar que la participación de los profesores fue completamente voluntaria y anónima, previa aprobación de un consentimiento informado (Ver apéndice A) que se encontraba en la primera página de la encuesta virtual. En dicho consentimiento se expuso el propósito de la investigación de manera global. También se resaltó el exclusivo uso académico de los hallazgos y que podían solicitar los resultados grupales de la investigación al término de esta (8 personas solicitaron que se les envíe). De este modo, a través de este consentimiento, los docentes tuvieron la oportunidad de denegar su participación en el estudio y fueron comunicados de que podían dejar de llenar la encuesta en cualquier momento sin que esto los perjudique de alguna manera. Además, los docentes recibieron indicaciones escritas en cada una de las secciones de la encuesta virtual y se señaló la ausencia de respuestas correctas e incorrectas, por lo que se les dijo que podían contestar con total honestidad. Finalmente, los docentes llenaron una ficha de datos sociodemográficos (Ver apéndice B).

## Medición

**Cuestionario de clima en el trabajo (*Work Climate Questionnaire*; Baard, Deci, y Ryan, 2004).** Este cuestionario es un instrumento de autoinforme que permite evaluar la percepción que tienen los trabajadores acerca del apoyo a su autonomía por parte del jefe o coordinador (Baard, Deci, y Ryan, 2004). Consta de quince ítems, los cuales son calificados a través de una escala tipo Likert de respuesta del 1 (“Totalmente en desacuerdo”) al 7 (“Totalmente de acuerdo”). En cuanto a la validez de la escala, el análisis factorial confirmatorio evidenció excelentes índices de ajuste ( $\chi^2(6, N = 528) = 10.18, p = .12; CFI = .99; RMSEA = .04; SRMR = .04$ ) (Baard, Deci, y Ryan, 2004). En cuanto al coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) encontrado en el estudio de Baard, et al. (2004) fue de .84.

En este estudio se empleó la adaptación al castellano de Fischman y Matos (en Koc, 2019). Además, se usó la versión resumida del instrumento original (6 ítems) los cuales debían responder usando una escala Likert del 1 (“Totalmente en desacuerdo”) al 7 (“Totalmente de acuerdo”). A modo de ejemplo, uno de los ítems es “Mi jefe me expresa su confianza en mi habilidad de hacer bien mi trabajo”. Esta escala posee propiedades psicométricas adecuadas. Como prueba de ello, en cuanto a la validez, en el estudio de Koc (2019) realizado en Perú, al realizar el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, se observó una estructura unifactorial aceptable ( $KMO = .92$ ,  $\chi^2 = 1181.45$ ,  $p < .001$ ; Autovalor  $> 1$ , Porcentaje de varianza = 76, 56%). Con relación a la confiabilidad, se encontró un coeficiente de consistencia interna de  $\alpha = .95$ , siendo alto (Koc, 2019).

#### **Escala de presiones en el trabajo por parte de las autoridades (Koc y Matos, 2019).**

Este es un instrumento creado para una investigación realizada en Perú (Koc, 2019). Consiste en una escala ad hoc con 8 ítems para evaluar las percepciones de los docentes sobre la presión que sienten en el trabajo; es decir, lo que les causa estrés o presión en el contexto de trabajo. Esta escala fue construida a partir de 11 entrevistas a docentes de distintos niveles educativos, quienes reportaron su sentir con respecto a las presiones que podían encontrar en la escuela por parte de las autoridades (coordinadores, jefes de nivel, jefes de departamento y directivos) (Koc, 2019). Para este trabajo, las palabras que decían docentes de colegio se cambiaron a docentes universitarios. Así pues, se identificó que principalmente las presiones venían por un estilo de desorden y caos por parte de las autoridades con relación a la coordinación y a las tareas que exigían. De esta manera, se trabajó con 8 ítems cuyo objetivo ya fue mencionado. La valoración de cada ítem se da a partir de una escala tipo Likert del 1 (“Totalmente en desacuerdo”) al 7 (“Totalmente de acuerdo”). A modo de ejemplo, uno de los ítems indica lo siguiente: “Existe mucha desorganización por parte de la coordinación de la universidad, lo cual afecta mi desempeño en el aula”.

Esta escala posee propiedades psicométricas adecuadas. Como prueba de ello, en cuanto a la validez, en el mismo estudio realizado en Perú, al realizar el análisis factorial exploratorio, se observó una estructura unifactorial aceptable ( $KMO = .89$ ,  $\chi^2 = 781.05$ ,  $p < .001$ ; Autovalor  $> 1$ ; Porcentaje de varianza = 50.85%) (Koc, 2019). Asimismo, el análisis factorial confirmatorio evidenció excelentes índices de ajuste ( $X^2 = 15.24$ ,  $gl = 9$ ,  $p < .001$ ;  $CFI = .99$ ;  $RMSEA = .06$ ;  $SRMR = .05$ ) (Koc, 2019). Con relación a la confiabilidad, es posible señalar que cuenta con una buena consistencia interna ( $\alpha = .89$ ) (Koc, 2019).



**Cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios (CEMEDEPU) (Fernández, Garfella, Gargallo y Rodríguez, 2019).** Instrumento de autoinforme que se utiliza para evaluar la metodología docente y evaluativa del profesor. Este instrumento incluye 3 escalas con diferentes cantidades de ítems: Modelo centrado en la enseñanza (13 ítems), Modelo centrado en el aprendizaje (18 ítems) y Habilidades docentes (20 ítems). No obstante, después de consultar con los autores (Fernández, Garfella, Gargallo y Rodríguez, comunicación personal, 25 de abril de 2020) indicaron que sí era posible utilizar específicamente dos subescalas: Modelo centrado en la enseñanza y Modelo centrado en el aprendizaje. Por un lado, el Modelo centrado en la enseñanza cuenta con 3 factores: Concepción tradicional del conocimiento y el aprendizaje (3 ítems), Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor (4 ítems) y Uso de métodos de enseñanza y de evaluación tradicionales (6 ítems). A modo de ejemplo, uno de los ítems indica lo siguiente: “Lo más importante para ser buen(a) profesor(a) es dominar la materia que se imparte”. Por otro lado, el Modelo centrado en el aprendizaje cuenta con 4 factores: Concepción activa y constructiva de la enseñanza, Profesor mediador (7 ítems), El conocimiento como construcción, Concepción constructivista del aprendizaje (4 ítems), Interacción eficaz con los estudiantes (4 ítems) y Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo (3 ítems). A modo de ejemplo, uno de los ítems indica lo siguiente: “Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos(as)”.

Los ítems se califican con una escala tipo Likert de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) al 7 (“Totalmente de acuerdo”). Es importante indicar que estas subescalas poseen propiedades psicométricas adecuadas. Como prueba de ello, se tomó en cuenta una investigación con 233 docentes de dos universidades públicas de Valencia. En cuanto a la validez de la subescala de Modelo centrado en la enseñanza, a partir del análisis factorial confirmatorio (Coeficiente de Mardia) se observó que los índices de ajuste dieron buenos resultados ( $\chi^2/g1 = 2.1$ ; CFI = .98; RMSEA = .052; SRMR = .073) al igual que en la subescala de Modelo centrado en el aprendizaje ( $\chi^2/g1 = 2.1$ ; CFI = .99; RMSEA = .041; SRMR = .067). Con respecto a la confiabilidad, es posible indicar que las subescalas presentan una alta consistencia interna: Modelo centrado en la enseñanza ( $\alpha = .84$ ) y Modelo centrado en el aprendizaje ( $\alpha = .85$ ). De la misma manera, los factores de cada una de las subescalas presentan una alta consistencia interna. En cuanto al Modelo centrado en la enseñanza se observa lo siguiente: Concepción tradicional del conocimiento y el aprendizaje ( $\alpha = .65$ ), Concepción tradicional de la enseñanza

y del papel del profesor ( $\alpha = .78$ ) y Uso de métodos de enseñanza y de evaluación tradicionales ( $\alpha = .74$ ). En cuanto al Modelo centrado en el aprendizaje se observa lo siguiente: Concepción activa y constructiva de la enseñanza, Profesor mediador ( $\alpha = .81$ ), El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje ( $\alpha = .78$ ), Interacción eficaz con los estudiantes ( $\alpha = .72$ ) y Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo ( $\alpha = .69$ ).

**Satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale; Chen et al., 2015).** Instrumento de autoinforme que permite evaluar la experiencia de satisfacción y frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relación. Consta de dos subescalas independientes, cada una de las cuales tiene tres dimensiones. Dicho de otro modo, la prueba está dividida en seis dimensiones, de las cuales tres miden satisfacción y tres miden frustración: satisfacción de la necesidad de autonomía (4 ítems), de la necesidad de competencia (4 ítems), de la necesidad de relación (4 ítems), frustración de la necesidad de autonomía (4 ítems), de la necesidad de competencia (4 ítems) y de la necesidad de relación (4 ítems). Por un lado, uno de los ítems de las dimensiones de satisfacción indica lo siguiente: “Mientras enseño... siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que hago”. Por otro lado, uno de los ítems de las dimensiones de frustración indica lo siguiente: “Mientras enseño...siento que la mayoría de las cosas que hago, las hago porque “tengo que hacerlas”.

De esta manera, se presenta una escala tipo Likert que va del 1 al 7 (1= completamente en desacuerdo, 7= completamente de acuerdo). En cuanto a la validez del cuestionario original, esta fue evaluada a partir de análisis factoriales exploratorios y análisis factoriales confirmatorios en dos estudios. En el primer estudio realizado con 324 adolescentes chinos y 359 adolescentes belgas, el análisis factorial confirmatorio evidenció excelentes índices de ajuste (SBS-2 (231) = 372.71; CFI = .97; RMSEA = .03; SRMR = .04). Similarmente, en el segundo estudio realizado con 1051 estudiantes universitarios de Estados Unidos, China, Bélgica y Perú, el análisis factorial confirmatorio también evidenció excelentes índices de ajuste (SBS-2 (231) = 441.99; CFI = .95; RMSEA = .04; SRMR = .04). En lo que respecta a la confiabilidad, se encontró consistencia interna, con valores entre .64 y .89.

Adicionalmente, en otra investigación realizada con una muestra de profesores de instituciones educativas de Lima Metropolitana, para evidenciar la validez, se realizó análisis factoriales exploratorios (análisis de componentes principales) solicitando la extracción de dos componentes con rotación Promax. A partir de este análisis factorial exploratorio, se encontró

cargas factoriales adecuadas para la subescala de satisfacción (entre .70 y .94) y frustración (entre .57 y .86) de las NPB (Caro, 2015). Con relación a la confiabilidad del instrumento, se halló una alta consistencia interna ( $\alpha = .98$  para la subescala de satisfacción y  $\alpha = .93$  para la subescala de frustración de las NPB) (Caro, 2015).

Cabe agregar que se utilizó la versión corta del cuestionario, que consta de 12 ítems, realizada por Delrue et al. (2019) y adaptada y traducida al castellano por Matos y Gargurevich (2020).

**Escala de satisfacción laboral docente (Ruiz, Moreno-Murcia y Vera, 2015).** Instrumento de autoinforme que permitió evaluar la impresión general que tienen los profesores sobre su trabajo y los juicios de los docentes sobre la medida en que dicho trabajo es satisfactorio; es decir, permitió conocer el juicio subjetivo de los profesores sobre una variedad de situaciones psicológicas y situacionales. Consta de cinco ítems agrupados en un solo factor. Para cada ítem, se presenta una escala tipo Likert que va del 1 al 7 (1= totalmente en desacuerdo, 7= totalmente de acuerdo). A modo de ejemplo, uno de los ítems indica lo siguiente: “Mis condiciones de docente son muy buenas”.

Esta escala posee propiedades psicométricas adecuadas. Como prueba de ello, en cuanto a la validez, se realizó un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial exploratorio dio como resultado un factor con autovalor por encima de 1 (3.13) y una varianza total explicada de 62.76%, las cargas factoriales de los ítems que eran representados en este factor estuvieron entre .79 y .71 (Ruiz et al., 2015). Para confirmar la estructura factorial obtenida en el análisis factorial exploratorio, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (Coeficiente de Mardia) donde los índices de ajuste dieron buenos resultados ( $\chi^2/g.l = 2.1$ ; CFI = .92; IFI = .92; RMSEA = .08; SRMR = .06) (Ruiz et al., 2015). En lo que respecta a la confiabilidad, se halló una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .83$ ) (Ruiz et al., 2015).

**Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (*Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*; Maslach, Jackson y Schwab, 1986).** Instrumento de autoinforme que permite evaluar el burnout específicamente en profesores. Consta de 3 dimensiones con diferentes cantidades de ítems: Cansancio Emocional (9 ítems), Despersonalización (5 ítems) y Realización personal (8 ítems). Se presenta una escala tipo Likert que va del 0 al 6 (0=nunca y 6= a diario). Este cuestionario es una adaptación del *Maslach Burnout Inventory*, el cual mide el burnout de manera general y también está compuesto por 3 dimensiones con las cantidades

de ítems ya mencionadas anteriormente. En cuanto a la validez del cuestionario original, esta fue demostrada por datos que confirman las relaciones positivas entre las características de trabajo y el experimentar *burnout*. Con respecto a la confiabilidad del cuestionario original, es relevante mencionar que los coeficientes alfa de las tres subescalas indican una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .90$  para cansancio emocional,  $\alpha = .79$  para despersonalización,  $\alpha = .87$  para control,  $\alpha = .71$  para realización personal).

Ahora bien, en cuanto a la validez del *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*, el análisis factorial exploratorio en qué muestra dio como resultado tres factores con autovalor por encima de 1. Con relación a la confiabilidad del cuestionario original, cabe mencionar que los coeficientes alfa de las tres subescalas también indican una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .90$  para cansancio emocional,  $\alpha = .76$  para despersonalización,  $\alpha = .87$  para control,  $\alpha = .76$  para realización personal) (Iwanicki y Schwab, 1981).

De esta manera, para la presente investigación se utilizó la versión adaptada al español por Seisdedos (1997), la cual también consta de 22 ítems. No obstante, se utilizó específicamente la subescala de cansancio emocional, que permite evaluar los sentimientos de cansancio de los maestros a partir de nueve ítems, los cuales son calificados a través de una escala tipo Likert de respuesta del 1 (“Nunca”) al 7 (“A diario”). A modo de ejemplo, uno de los ítems indica lo siguiente: “Me encuentro cansado(a) cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo”.

Es importante indicar que esta subescala posee propiedades psicométricas adecuadas. Como prueba de ello, en cuanto a la validez, se tomó en cuenta una investigación con 205 docentes de inicial, primaria y secundaria de Lima Metropolitana en la que solo se utilizaron dos áreas (cansancio emocional y despersonalización) y al hacer el análisis factorial exploratorio se corroboraron estas 2 áreas. Mientras que el factor de cansancio emocional explicaba el 24.31% de la varianza y tenía cargas factoriales entre .37 y .86, el factor de despersonalización explicaba el 17.41% de la varianza y tenía cargas factoriales entre .34 y .61. Con respecto a la confiabilidad, es posible indicar que la subescala de cansancio emocional presenta una alta consistencia interna ( $\alpha = .88$ ), mientras que la subescala de despersonalización presenta una consistencia interna aceptable para fines de investigación ( $\alpha = .58$ ) (Koc, 2019).

**Ficha de datos sociodemográficos.** Se elaboró un cuestionario para recoger las principales características de los participantes. Dicha información permitió describir la muestra de los profesores teniendo en cuenta características sociodemográficas como la edad y género.

Adicionalmente, se recolectó información sobre su desarrollo profesional: profesión, grado académico, tipo de contrato, curso que enseña, años de experiencia docente en la universidad, y horas de dictado de clases (Ver Apéndice B).

### **Procedimiento**

La investigación se realizó durante un semestre académico que se desarrolló de manera no presencial debido a la COVID- 19. Primero, se realizó un borrador de la encuesta virtual en word, en el cual se colocaron todos los cuestionarios en el orden con el que después se ubicaron en google forms. Su orden fue de la siguiente manera: en la primera sección apareció el consentimiento informado, en la segunda sección el cuestionario de metodologías de enseñanza y evaluación, en la tercera sección el cuestionario de Clima en el trabajo, en la cuarta sección la Escala de presiones en el trabajo por parte de las autoridades, en la quinta sección el cuestionario de NPB, en la sexta sección el cuestionario de satisfacción laboral, en la séptima sección el cuestionario que mide el cansancio emocional y en la última sección la ficha de datos. Después, se contactó con algunos docentes, se solicitó algunos correos electrónicos a estos docentes y también se les pidió invitar a sus colegas a participar. Para ello, se redactó un pequeño texto en el que se invitaba a completar la encuesta, la cual estuvo habilitada por 21 días. Finalmente, dicha encuesta fue descargada en un documento con formato Excel y los datos fueron registrados en SPSS versión 22 para el posterior procesamiento y análisis, el cual se explicará detalladamente a continuación.

### **Análisis de datos**

Para realizar los análisis estadísticos se trabajó con la versión 22 del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Ello para su posterior análisis conforme a los objetivos de investigación. De esta manera, en primer lugar, se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Por un lado, en cuanto a la validez del constructo, para analizarla se realizaron análisis factoriales exploratorios (AFE). En dichos análisis, se tuvo en cuenta que el Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a 0.50 y que la prueba de esfericidad de Bartlett sea significativa ( $p < .05$ ) (Field, 2009). Además, se observó el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores con autovalores mayores a 1 con el fin de identificar el número de factores a retener (Field, 2009; Lloret-Segura, Ferreres- Traver, Hernández- Baeza y Tomás- Marco, 2014). Después, se tuvo en cuenta que todos los factores en conjunto explicaran aproximadamente el

50% de la varianza y que las cargas factoriales de los ítems sean iguales o mayores a .32 para ser consideradas aceptables (Lloret-Segura et al., 2014; Tabachnick, Fidell y Ullman, 2007). Por otro lado, en cuanto a la confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna, en el cual se espera un coeficiente alfa de Cronbach de al menos .70 para considerarlo adecuado, mayor a 0.80 para considerarlo bueno y mayor o igual a 0.85 para que sea considerado excelente (Aiken, 2002). Además, es imprescindible que las correlaciones ítem-total corregidas sean  $\geq .30$  (Field, 2009).

Posteriormente, se verificó la normalidad de los datos teniendo en cuenta los coeficientes de asimetría ( $<|3|$ ) y curtosis ( $<|10|$ ) (Kline, 2015). Así, en función a estos resultados, se desarrolló el análisis descriptivo en el cual se consideró las desviaciones estándar y las medias, ya que los valores se acercaron a la curva normal y se asumió que hay una distribución normal (Kline, 2015; Mayers, 2013). Asimismo, se realizó un análisis correlacional entre las diversas variables. Para ello, primero se comprobó la significación ( $p$ ) de cada correlación, con un valor máximo de menor a .05. Luego, se procedió a observar el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), su dirección y magnitud. Cabe agregar que se utilizó el criterio de Cohen (1988) para analizar el tamaño de las correlaciones significativas en valores absolutos, el cual considera que un coeficiente  $r$  entre 0 y .1 es irrelevante, entre .1 y .3 es pequeño, entre .3 y .5 es mediano y un coeficiente mayor a .5 es alto.

Finalmente, se realizaron los análisis de regresión jerárquica. Según Field (2009), el análisis de regresión consiste en predecir los valores de una variable de resultado (variable dependiente) a partir de una o más variables predictoras (variables independientes). De esta manera, la regresión jerárquica permite mostrar si las variables independientes (predictoras) explican una cantidad de varianza estadísticamente significativa en la variable dependiente (de salida). Se utiliza un análisis de regresión jerárquica cuando se tiene más o menos una idea jerárquica de la importancia de cada variable predictora. Así pues, se decide el orden en el que se ingresan las variables a partir de investigaciones anteriores o según lo que indica la teoría. Además, se busca observar si hay una mejora significativa en el  $R^2$ , el cual proporciona un indicador del tamaño sustantivo del ajuste del modelo. Cabe mencionar que es importante observar también el “cambio en F” y la significación del cambio en F (Field, 2009; Montero, 2016).

## Resultados

En la presente investigación se busca estudiar la relación entre el modelo docente, el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades (caos), la satisfacción y frustración de las NPB, la satisfacción laboral y el cansancio emocional, de acuerdo con lo esperado para los patrones de “Bright side” y “Dark side”; en una muestra de docentes de universidades privadas y públicas de Lima Metropolitana.

### Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos

Con relación a las propiedades psicométricas, se recogieron evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos en la muestra mencionada anteriormente. Para las evidencias de validez, primero se observó las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett de cada instrumento para decidir si era posible continuar con la interpretación de los datos. De esta manera, se obtuvieron los resultados mostrados en la tabla 2.

Tabla 2

*Medida KMO de adecuación del muestreo y Prueba de esfericidad de Bartlett de acuerdo con cada variable*

Variables	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Bartlett
1. Clima en el trabajo: apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	.89	$x^2= 1407.30, gl=15, p < .000$
2. Presiones de arriba (caos) por parte de las autoridades	.93	$x^2= 1554.92, gl=28, p < .000$
3. Metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios	.90	$x^2=4240.615, gl= 465, p < .000$
4. Necesidades psicológicas básicas: satisfacción y frustración	.80	$x^2= 1036.73, gl=66, p < .000$
5. Satisfacción laboral docente	.81	$x^2= 478.99, gl=10, p < .000$
6. Cansancio emocional	.90	$x^2= 1401.74, gl=36, p < .000$

Tal como se presenta en la tabla, la medida KMO de todas las variables fue entre .80 y .93. Es decir, fueron adecuadas, ya que son mayores o iguales a .80. (Field, 2009). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en todos los casos. De este modo, a partir de los resultados indicados previamente, se pudo continuar con la interpretación del análisis factorial exploratorio. Todos los análisis se hicieron con la factorización de ejes principales. En primer lugar, con relación al *clima en el trabajo: apoyo a la autonomía por parte de las autoridades*, se solicitó la extracción de un componente, sin rotación, debido a que la rotación tiene como objetivo la búsqueda de soluciones factoriales en las que cada factor tenga correlaciones altas con un grupo de variables (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018). Así pues, al solo haber un factor, no fue necesario realizar una rotación. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell indicó la existencia de un componente, el cual presentó un autovalor mayor a 1 y explicó el 76.44% de la varianza. En cuanto a la matriz de configuración, se evidenció que los seis ítems presentan cargas factoriales adecuadas (entre .67 y .91) (Tabachnick & Fidell, 2007).

En segundo lugar, acerca de la variable *presiones de arriba (caos) por parte de las autoridades*, al solicitar la extracción de un componente sin rotación, debido a que como ya se indicó, solo es un factor (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018), se encontró que este factor explica el 68.85% de la varianza. Además, el componente extraído presentó un autovalor mayor a 1 y el gráfico de sedimentación de Cattell también indicó la existencia de un componente. La matriz de configuración presentó 8 ítems con adecuadas cargas factoriales que se encontraban entre .64 y .88 (Tabachnick & Fidell, 2007).

En tercer lugar, con respecto a la *metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios* se solicitó la extracción de dos componentes (modelo centrado en la enseñanza y modelo centrado en el aprendizaje). Se empleó el método de componentes principales con rotación Promax debido a que estos están relacionados entre sí a nivel teórico (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019). Los componentes extraídos presentan autovalores mayores a 1. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell indicó la existencia de dos componentes que explican el 45.34% de la varianza; 25.18% y 17.16%, respectivamente. Adicionalmente, la matriz de configuración presentó cargas factoriales adecuadas al ser mayores a .34 (Tabachnick & Fidell, 2007). En cuanto a la agrupación de los ítems, el primer componente constó de dieciocho ítems que aluden a la metodología centrada en el aprendizaje y se observa adecuadas cargas factoriales (entre .40 y .81) (Comrey & Lee, 1992). El segundo componente constó de



trece ítems que hacen referencia a la metodología centrada en la enseñanza. De igual manera, estos contaron con adecuadas cargas factoriales (entre .34 y .73) (Comrey & Lee, 1992).

En cuarto lugar, en cuanto las *necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración)*, se solicitó la extracción de dos componentes con rotación Promax, ya que los factores se relacionan según la teoría (Chen et al., 2015; López- Aguado y Gutiérrez- Provecho, 2018). De esta manera, los dos componentes presentaron autovalores mayores a 1 y explicaron el 48.51% de la varianza: 36.32% el primer componente y 12.20% el segundo. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell también indicó la existencia de dos componentes. En cuanto a la matriz de configuración, se evidenciaron cargas factoriales adecuadas al ser mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). La agrupación de los ítems propuso que el primer alude a la frustración de las NPB y consta de seis ítems con cargas factoriales entre .51 y .71. El segundo componente hace referencia a la satisfacción de las NPB y consiste en seis ítems con un rango de cargas factoriales entre .33 y .81. Todos los ítems alcanzaron cargas factoriales iguales o mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007) con excepción del ítem 1 (“Siento que tengo la libertad y la posibilidad de elegir las cosas que hago”) que alcanzó una carga factorial de .10; sin embargo, se decidió mantener el ítem con el fin de conservar la escala original en su totalidad. Cabe mencionar también que esta decisión se basa en el contenido del ítem además porque la correlación ítem-total corregida es buena (.32) y en este momento se prefiere mantener la escala ya que no se está buscando hacer cambios en el instrumento para poder comparar los resultados obtenidos con los reportados en la literatura. Adicionalmente, se reporta aquí para que los futuros investigadores, tengan esta información.

En quinto lugar, con relación a la variable de *satisfacción laboral*, se solicitó la extracción de un componente, sin rotación por la razón explicada líneas arriba (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018). De esta forma, el componente presentó un autovalor mayor a 1 y explicó el 59.45% de la varianza. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell también indicó la existencia de un componente. En cuanto a la matriz de configuración, se evidenció que los cinco ítems presentan cargas factoriales adecuadas (entre .54 y .85) (Tabachnick & Fidell, 2007).

En sexto lugar, en consideración al subárea de *cansancio emocional*, al solicitar la extracción de un componente sin rotación, debido a lo mencionado en los instrumentos previos (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018), se encontró que este factor explica el 60.27% de la varianza. Además, el componente extraído presentó autovalores mayores a 1 y el gráfico de

sedimentación de Cattell también indicó la existencia de un componente. La matriz de configuración presentó 9 ítems con adecuadas cargas factoriales que se encuentran entre .68 y .84 (Tabachnick & Fidell, 2007).

Por otro lado, es necesario que el valor del coeficiente del alfa de Cronbach sea mayor a .70 para que contar con evidencias suficientes de consistencia interna (Celina y Campo, 2005). Asimismo, se espera que las correlaciones ítem-total corregida sean  $\geq .30$  para que sean consideradas adecuadas (Field, 2009). Ambos criterios se cumplen en todos los instrumentos empleados, ya que evidencian coeficientes alfas de Cronbach entre .76 y .94 y valores de correlaciones ítem-total corregidas que van de .33 a .88 (ver Tabla 3).

Tabla 3  
*Coefficientes de Confiabilidad (alfa de Cronbach) y rango de correlaciones ítem total corregidas según cada variable estudiada.*

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem total corregida
1. Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	.94	.66- .88
2. Presión de arriba por parte de las autoridades (caos)	.93	.62- .85
3. Modelo centrado en el aprendizaje	.90	.39- .74
4. Modelo centrado en la enseñanza	.90	.36- .72
5. Satisfacción de NPB	.76	.33- .65
6. Frustración de NPB	.77	.46- .58
7. Satisfacción laboral	.81	.50- 73
8. Cansancio emocional	.91	.64- .80

### **Análisis descriptivos**

Con el propósito de conocer el tipo de distribución de las variables, se observaron los coeficientes de asimetría ( $< | 3 |$ ) y curtosis ( $< | 10 |$ ) (Kline, 2010). Como se evidencia en la

Tabla 3, ninguna de las variables se aproxima a una anormalidad extrema; debido a esto, se procedió a realizar los análisis con estadística paramétrica. Cabe agregar que en la Tabla 4 también se presenta las medias y desviaciones estándar de las mismas variables.

Tabla 4.

*Asimetría, curtosis, media y desviación estándar de las variables estudiadas (N = 259)*

	Asimetría	Curtosis	M	DE
1. Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	-1.09	0.70	5.57	1.36
2. Presión de arriba (caos) por parte de las autoridades	0.32	-1.08	3.13	1.63
3. Modelo centrado en el aprendizaje	-1.33	3.79	5.95	0.71
4. Modelo centrado en la enseñanza	-0.03	-0.40	3.60	1.11
5. Satisfacción de NPB	-1.54	4.01	6.10	0.77
6. Frustración de NPB	1.33	2.09	1.97	0.93
7. Satisfacción laboral	-1.35	3.95	6.15	0.75
8. Cansancio emocional	1.27	1.54	2.28	1.10

Posteriormente, se presentan los análisis de correlaciones de Pearson entre las variables estudiadas.

#### **Correlaciones entre las variables de estudio**

Para conocer las relaciones entre las variables de estudio se utilizaron análisis de correlaciones bivariadas, y se examinaron los coeficientes de correlación de Pearson debido a que se las variables presentaron una distribución normal (Kline, 2010). Para analizar la magnitud de los coeficientes de correlación se tuvo en cuenta los criterios propuestos por Cohen (1992), quien indica que  $r = .10$  implica un tamaño de efecto pequeño, a partir de  $r = .30$  mediano y a partir de  $r = .50$  o más, fuerte. En primer lugar, se estudió la relación intra-escala con respecto a los modelos docentes, en donde se halló una asociación significativa, negativa y con un tamaño de efecto pequeño entre el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje (ver Tabla 5).

Con respecto a las asociaciones inter-escalas, se encontró una asociación significativa, positiva y con tamaño de efecto pequeño entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y el modelo centrado en el aprendizaje (ver Tabla 5). Sin embargo, la asociación entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y el modelo centrado en la enseñanza no fue significativa (ver Tabla 5). Además, se encontró una correlación significativa, negativa y mediana entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y la presión de arriba (caos) (ver Tabla 5). En cuanto a la satisfacción de las NPB, se encontró una correlación significativa, positiva y mediana con el modelo centrado en el aprendizaje; mientras que, con el modelo centrado en la enseñanza, se encontró una correlación significativa, negativa y pequeña (ver Tabla 5). Asimismo, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña entre la satisfacción de las NPB y el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades. En contraste, se halló una correlación significativa, negativa y mediana entre la satisfacción de las NPB y la presión de arriba (caos) (ver Tabla 5).

En cuanto a la frustración de las NPB, se encontró una correlación significativa, negativa y mediana con el modelo centrado en el aprendizaje; mientras que, con el modelo centrado en la enseñanza, se encontró una correlación significativa, positiva y pequeña (ver Tabla 5). Asimismo, se halló una correlación significativa, negativa y mediana entre la frustración de las NPB y el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades. En contraste, se halló una correlación significativa, positiva y mediana entre la frustración de las NPB y la presión de arriba (caos) (ver Tabla 5). Cabe agregar que se encontró una correlación significativa, negativa y fuerte entre la frustración de las NPB y la satisfacción de las NPB.

En cuanto a las correlaciones enfocadas en la satisfacción laboral, se identificó una correlación significativa, positiva y mediana entre el modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción laboral; sin embargo, respecto al modelo centrado en la enseñanza y la satisfacción laboral no se encontraron resultados significativos (ver Tabla 5). Adicionalmente, se identificó una correlación significativa, positiva y mediana entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y la satisfacción laboral. Por el contrario, se identificó una correlación significativa, negativa y mediana entre la presión de arriba (caos) y la satisfacción laboral (ver Tabla 4). Asimismo, se encontró una correlación significativa, positiva y fuerte entre la satisfacción de las NPB y la satisfacción laboral; mientras que se encontró una correlación significativa, negativa y fuerte entre la frustración de las NPB y la satisfacción laboral (ver Tabla 4).

En cuanto a las correlaciones enfocadas en el cansancio emocional, se identificó una correlación significativa, negativa y pequeña entre el modelo centrado en el aprendizaje y el cansancio emocional; no obstante, respecto al modelo centrado en la enseñanza y el cansancio emocional no se encontraron resultados significativos (ver Tabla 5). Además, se identificó una correlación significativa, negativa y pequeña entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y el cansancio emocional. Por el contrario, se identificó una correlación significativa, positiva y mediana entre la presión de arriba (caos) y el cansancio emocional (ver Tabla 5). Asimismo, se encontró una correlación significativa, negativa y mediana entre la satisfacción de las NPB y el cansancio emocional; mientras que se encontró una correlación significativa, positiva y fuerte entre la frustración de las NPB y el cansancio emocional (ver Tabla 5). Finalmente, se encontró una correlación significativa, negativa y fuerte entre el cansancio emocional y la satisfacción laboral (ver Tabla 5).

Tabla 5.  
*Correlaciones entre las variables estudiadas*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	5.57	1.36	-						
2. Presión de arriba (caos)	3.13	1.63	-.46***	.					
3. Modelo centrado en el aprendizaje	5.95	0.71	.23***	-.09					
4. Modelo centrado en la enseñanza	3.60	1.11	.04	.002	-.20**				
5. Satisfacción de NPB	6.10	0.77	.21**	-.22***	.42***	-.12*			
6. Frustración de NPB	1.97	0.93	-.31***	.44***	-.38***	.15*	-.55***		
7. Satisfacción laboral	6.15	0.75	.26***	-.32***	.43***	-.06	.54***	-.52***	
8. Cansancio emocional	2.28	1.10	-.14*	.31***	-.28***	.002	-.41***	.51***	-.55***

---

Nota. \* $p < 0.05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### **Regresiones jerárquicas**

Con el fin de responder al propósito del presente trabajo, el cual consiste en conocer si las variables trabajadas podrían predecir las variables de salida, se realizaron regresiones lineales jerárquicas. En el primer paso, se incluyeron las variables apoyo a la autonomía y presión de arriba (caos); en el segundo paso, el modelo centrado en el aprendizaje y el modelo centrado en la enseñanza; y en el tercer paso, la satisfacción y frustración de las NPB. Se hicieron dos análisis distintos: uno para la satisfacción laboral como variable de salida y otro para el cansancio emocional como variable de salida. Se trabajó con dos modelos. Los resultados específicos que se hallaron se presentan con más detalle en la Tabla 5. Con respecto al primer modelo, en este se buscaba predecir la satisfacción laboral, a partir de las variables de clima en el trabajo: apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y presión de arriba (caos); luego, modelo centrado en el aprendizaje; modelo centrado en la enseñanza; satisfacción de NPB y frustración de NPB. En el primer paso de la regresión, se halló que la variable apoyo a la autonomía por parte de las autoridades predice positivamente la satisfacción laboral, mientras que la variable presión de arriba (caos) predice negativamente la satisfacción laboral y explica el 12% de la varianza.

No obstante, cuando en el segundo paso se introducen las variables modelo centrado en el aprendizaje y modelo centrado en la enseñanza, el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades deja de ser significativo, mientras que la presión de arriba (caos) continúa prediciendo negativamente la satisfacción laboral. Es decir, ahora el modelo centrado en el aprendizaje predice de manera positiva la satisfacción laboral, mientras que el modelo centrado en la enseñanza no la predice. Cabe indicar que el porcentaje de varianza explicado en este segundo paso es de 27%; es decir, el porcentaje adicional de varianza que explica este paso es de 15%.

En el último paso, al agregar las variables de satisfacción de NPB y frustración de NPB, se observa que, aunque ya no hay efecto del apoyo a la autonomía por parte de las autoridades, la presión de arriba (caos) sigue prediciendo de manera negativa la satisfacción laboral; es decir, a menor caos, mayor satisfacción laboral y viceversa. Similarmente, el modelo centrado en el aprendizaje continúa prediciendo positivamente la satisfacción laboral, mientras que el modelo centrado en la enseñanza no la predice. En ese sentido, se reporta en ese caso que solo

la satisfacción de NPB ( $\beta = .31, t(259) = 5.11, p < .001$ ) y el modelo centrado en el aprendizaje ( $\beta = .21, t(259) = 3.79, p < .001$ ) predicen positivamente la satisfacción laboral. Asimismo, solo la frustración de NPB ( $\beta = -.21, t(259) = -3.26, p < .001$ ) y la presión de arriba (caos) ( $\beta = -.13, t(259) = -2.28, p < .05$ ) predicen negativamente la satisfacción laboral. De este modo, estas variables predictoras explican el 41% de varianza.

Tabla 6.

*Tres pasos de análisis de regresión jerárquica para predecir Satisfacción laboral y Cansancio emocional*

Satisfacción laboral			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3
Variable	$\beta$	$\beta$	$\beta$
1. Apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	.15*	.05	.02
2. Presión de arriba (caos)	-.25***	-.26***	-.13*
3. Modelo centrado en el aprendizaje		.40***	.21***
4. Modelo centrado en la enseñanza		.02	.05
5. Satisfacción de NPB			.31***
6. Frustración de NPB			-.21***
R2	.12	.27	.41
Cambio R2	.11	.14	.14
Cansancio emocional			
1. Clima en el trabajo: apoyo a la autonomía por parte de las autoridades	.00	.07	.11

2. Presión de arriba (caos)	.31***	.32***	.16*
3. Modelo centrado en el aprendizaje		-.28***	-.11
4. Modelo centrado en la enseñanza		-.06	-.10
5. Satisfacción de NPB			-.17*
6. Frustración de NPB			.36***
R2	.10	.17	.32
Cambio R2	.09	.07	.14

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Con respecto al segundo modelo, en este se buscaba predecir el cansancio emocional, a partir de las variables de clima en el trabajo: apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y presión de arriba (caos); modelo centrado en el aprendizaje; modelo centrado en la enseñanza; satisfacción de NPB y frustración de NPB. En el primer paso de la regresión, se halló que la variable presión de arriba (caos) predice positivamente el cansancio emocional y explica el 10 % de la varianza, mientras que el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades no fue una variable predictora.

Cuando en el segundo paso se introducen las variables modelo centrado en el aprendizaje y modelo centrado en la enseñanza, la presión de arriba (caos) continúa prediciendo positivamente el cansancio emocional, mientras que el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades continúa siendo una variable que no es predictora. Además, como se evidencia en la Tabla 6, el modelo centrado en el aprendizaje predice de manera negativa el cansancio emocional, mientras que el modelo centrado en la enseñanza no lo predice. Cabe mencionar que el porcentaje de varianza explicado en este segundo paso es de 17%.

En el último paso, al agregar las variables de satisfacción de NPB y frustración de NPB, se observa que, aunque el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades continúa sin tener efecto estadístico, la presión de arriba (caos) sigue prediciendo de manera positiva el cansancio emocional; es decir, a menor caos, menor cansancio emocional. Adicionalmente, se observa que ni el modelo centrado en el aprendizaje ni el modelo centrado en la enseñanza son variables predictoras. En ese sentido, se reporta en ese caso que solo la frustración de NPB ( $\beta = .36$ ,  $t$



(259) = 5.17,  $p < .001$ ) y la presión de arriba (caos) ( $\beta = .16$ ,  $t(259) = 2.48$ ,  $p < .05$ ) predicen positivamente el cansancio emocional. Asimismo, solo la satisfacción de NPB ( $\beta = -.17$ ,  $t(259) = -2.58$ ,  $p < .05$ ) predice negativamente el cansancio emocional. De este modo, estas variables predictoras explican el 32% de varianza.

Por todo lo mencionado anteriormente, se encuentra que los resultados fueron los esperados en su mayoría a pesar de que se registraron algunas excepciones. En síntesis, se encontró que, en cuanto al primer modelo, solo la satisfacción de NPB y el modelo centrado en el aprendizaje pudieron predecir positivamente la satisfacción laboral. Por el contrario, solo la frustración de NPB y la presión de arriba (caos) pudieron predecir negativamente la satisfacción laboral. Adicionalmente, en cuanto al segundo modelo, la frustración de NPB y la presión de arriba (caos) predicen positivamente el cansancio emocional, mientras que solo la satisfacción de NPB lo predice negativamente.

## Discusión

El propósito general de esta investigación fue estudiar las relaciones entre el modelo docente, el apoyo a la autonomía y las presiones por parte de las autoridades (caos), la satisfacción y frustración de las NPB, la satisfacción laboral y el cansancio emocional, de acuerdo con lo esperado para los patrones de “Bright side” y “Dark side”. La muestra estuvo conformada por 259 docentes de universidades privadas y públicas de Lima Metropolitana que actualmente enseñan bajo la modalidad de Educación Remota de Emergencia debido al COVID-19. Dichos resultados se discuten a continuación.

De acuerdo con la Teoría de la autodeterminación, en la medida en que las autoridades apoyen la autonomía del docente, este va a tener satisfechas sus NPB, lo cual facilitará el bienestar psicológico del docente y podrá tener un funcionamiento más adaptativo (Deci y Ryan, 2000; Ebersold, Rahm y Heise, 2019; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens y Lens, 2010). Por el contrario, en la medida en que haya presión por parte de las autoridades (caos), el docente va a tener frustradas sus NPB, lo cual puede conducir al agotamiento de la energía, el mal funcionamiento y la enfermedad (Bartholomew et al., 2014; Chen et al. 2015; Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante y Sheldon, 2016; Vander Elst et al., 2012).

De esta manera, la satisfacción o frustración de las NPB de los docentes va a depender del contexto en que se encuentran (Deci y Ryan, 2000). En ese sentido, la Teoría de la autodeterminación plantea dos patrones que explican la relación entre el ambiente y la satisfacción y frustración de las NPB y sus resultados, denominados “Bright side” (lado claro) y “Dark side” (lado oscuro) de la motivación (Jang, Kim y Reeve, 2016; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Por una parte, de acuerdo con el “*Bright side*” de la motivación, se corroboran la primera y la segunda hipótesis: 1) El *apoyo a la autonomía por parte de las autoridades*, la *satisfacción de las NPB* y el *modelo centrado en el aprendizaje* se relacionan de manera positiva con la *satisfacción laboral*. Asimismo, tanto el *apoyo a la autonomía por parte de las autoridades* como el *modelo centrado en el aprendizaje* se relacionan de manera positiva con la *satisfacción de las NPB* 2) El *apoyo a la autonomía por parte de las autoridades*, la *satisfacción de las NPB* y el *modelo centrado en el aprendizaje* son predictores positivos de la *satisfacción laboral*.

Con respecto al apoyo a la autonomía y la satisfacción laboral, son varios los estudios que han encontrado una correlación positiva entre estas dos variables (Avanzi, Miglioretti,

Velasco, Balducci, Vecchio, Fraccaroli, et al., 2013; Koustelios, Karabatzaki y Kousteliou, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2010); así como también hay estudios que demuestran que el apoyo a la autonomía es un predictor de la satisfacción laboral (Lee y Nie, 2014; Vecchio, Justin y Pearce, 2010). A modo de ejemplo, en un estudio realizado con 2.569 docentes noruegos de primaria y secundaria, se encontró que la autonomía docente es un predictor del compromiso y la satisfacción laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2014).

Sin embargo, cabe mencionar que, si bien el apoyo a la autonomía predijo la satisfacción laboral en el primer paso, al agregar otras variables -como el modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción de las NPB-, estas tuvieron un efecto más fuerte y generaron que el apoyo a la autonomía ya no tenga un efecto significativo sobre la satisfacción laboral. Esto podría deberse a que, aunque se debe tomar en cuenta que la autonomía es la base para la satisfacción de las NPB de relación y competencia, no es que la necesidad de autonomía sea más importante que las otras dos (Deci y Ryan, 2000), sino que las tres NPB son cruciales para el bienestar de la persona. De ahí que tenga sentido que la satisfacción de las tres NPB, en conjunto, tenga mayor valor predictivo que el apoyo a la autonomía.

Empero, vale la pena recordar que, según la TAD, el apoyo a la autonomía percibida es un antecedente social y contextual crucial para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Bartholomew et al., 2014). En ese sentido, sí es posible que uno de los indicadores de la satisfacción laboral sea el apoyo a la autonomía percibido por los docentes al involucrarlos en la toma de decisiones del centro educativo y permitirles flexibilidad respecto al plan de estudios (Khezerlou, 2013; Moreno-Murcia et al., 2015; Vecchio et al., 2010). Dicho de otro modo, uno de los aspectos básicos de la satisfacción laboral es el apoyo a la autonomía. Así lo demuestra un estudio cualitativo realizado en Noruega con treinta y cuatro docentes, quienes comentaron que, en cuanto a su satisfacción laboral, valoran la oportunidad de elegir cómo trabajar con sus estudiantes, la flexibilidad y la oportunidad de elegir dónde y cuándo prepararse para la enseñanza (Skaalvik y Skaalvik, 2015). Además, en un estudio realizado con 100 docentes peruanos de primaria y secundaria, se encontró que la autonomía es mayor cuando el docente se siente cómodo en el ambiente laboral (y viceversa) (Caro, 2015).

De esta forma, es posible señalar que, para que los docentes tengan reacciones afectivas positivas al evaluar su vida laboral, es sumamente importante que las autoridades comprendan y reconozcan sus perspectivas, les proporcionen información significativa de manera informativa, y les ofrezcan oportunidades de elección (Deci et al., 2001; Skaalvik y Skaalvik,

2009). Sobre todo en este contexto de Educación Remota de Emergencia, en la cual los docentes tienen que sentir que son parte de las decisiones que se toman y que les brindan el soporte pedagógico y técnico necesario (Moore y Benson, 2012). Se ha señalado la importancia del apoyo a la autonomía a los estudiantes bajo este contexto (García y Rama, 2020; Muñoz y Cervantes, 2020; Pedro y Rubio, 2020). No obstante, es importante mencionar que si este contexto requiere que el estudiante desarrolle su autonomía (Muñoz, 2020); se debe tener en cuenta también la autonomía del docente (Roth et al., 2007) y su bienestar (satisfacción laboral y cansancio emocional) (Bona, Morano, Capilla, Quinteiro, 2020; Gálvez y Mancuello, 2020).

Adicionalmente, se encontró que la presión por parte de las autoridades (caos) predice de manera negativa la satisfacción laboral, lo cual tiene sentido, pues los maestros con un alto nivel de caos actúan de manera inconsistente e impredecible, lo que crea confusión y puede interferir con el desarrollo de habilidades de los estudiantes y su bienestar en general. Por ende, esto puede afectar su satisfacción laboral (Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine y Reeve, 2019).

Por ejemplo, en un estudio realizado por Skaalvik y Skaalvik (2011) con 2569 maestros noruegos de primaria y secundaria, se encontró que la satisfacción laboral se relaciona de manera positiva con seis variables del contexto educativo: consonancia de valores, apoyo de supervisión, relaciones con colegas, relaciones con los padres, la presión del tiempo y los problemas de disciplina. Estas variables se asocian con la presión de arriba (caos), ya que esta presión consiste en una poca consonancia de valores, poco apoyo por parte de los supervisores, así como pocos recursos de tiempo (Angélica y Katz, 2020; Khan, 2014; Pelletier et al., 2002; Soenens et al., 2012). De ahí que sea posible que el caos sea una variable predictora negativa de la satisfacción laboral.

Cabe mencionar también que, en un estudio realizado con 2758 docentes universitarios de China, se encontró que los recursos laborales que comprenden recursos de enseñanza, apoyo social y apoyo administrativo aumentaron la satisfacción laboral de los docentes universitarios, y estos recursos de enseñanza consiste en tener estructura y reglas claras, lo cual es lo contrario al caos (Han, Yin, Wang y Zhang, 2020). Ello corresponde con lo que sostienen Bakker y Demerouti (2007); es decir, que otro recurso laboral importante para la satisfacción laboral es la organización del trabajo, la cual consiste en la claridad de roles y la participación en la toma de decisiones, lo cual es contrario al caos. No se puede dejar de mencionar también que este contexto de Educación Remota implica caos, ya que no hubo una organización previa de esta

modalidad de enseñanza, no se tenían previstos los recursos de tiempo y muchos docentes sienten que no cuentan con las capacidad, ni el apoyo ni seguimiento necesario (García y Rama, 2020; Hodges et al., 2020; Pedró y Rubio, 2020). No obstante, las universidades cuyos docentes tienen predominantemente un modelo centrado en el aprendizaje han podido adaptarse mejor y con menor caos, lo cual ha permitido que se sientan satisfechos laboralmente (Hilliguer, 2020; Santiago, 2020).

Con relación a la satisfacción de las NPB y la satisfacción laboral, diversos estudios respaldan lo encontrado: la satisfacción de las NPB se relaciona y predice la satisfacción laboral (Mirzaei et al., 2017; Unanue et al., 2017). Así pues, una mayor satisfacción de las NPB de los profesores puede conllevar a un aumento de la satisfacción laboral (Lee y Nie, 2014; Reeve y Su, 2014). A modo de ejemplo, en una investigación con 485 docentes canadienses de primaria y secundaria, se encontró que el apoyo a la autonomía percibida por parte de los maestros en su contexto predijo positivamente la satisfacción de sus NPB y, a su vez, ello predijo positivamente las percepciones de los maestros sobre su satisfacción laboral (Collie et al., 2016).

En contraste, también se encontró que la frustración de las NPB predice negativamente la satisfacción laboral, lo cual, aunque no fue una de las hipótesis, también va acorde con lo encontrado en la literatura, ya que la frustración de las NPB no solo afecta aspectos negativos del bienestar docente, sino también aspectos positivos como la satisfacción laboral (Bartholomew et al., 2014). Asimismo, como se explicará más adelante, este estudio y diversas investigaciones demuestran que la frustración de las NPB predice positivamente el cansancio emocional (Bartholomew et al., 2014; Fernet, Austin, Trépanier y Dussault, 2013; Jeon, Buettner y Grant, 2018; Skaalvik y Skaalvik, 2009), y el cansancio emocional predice negativamente la satisfacción laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2010). De ahí que sea posible afirmar que la frustración de las NPB puede conducir a una menor satisfacción laboral.

Adicionalmente, también se ha demostrado la relación positiva de la satisfacción laboral con cada una de las NPB. En primer lugar, con la NPB de autonomía (Avanzi et al., 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Vecchio et al., 2010). Por ejemplo, en un estudio realizado con 2569 docentes noruegos de primaria y secundaria, se encontró que la autonomía docente se asocia positivamente con el compromiso y la satisfacción laboral (Skaalvik y Skaalvik, 2014). En segundo lugar, con la NPB de relación (Chang, 2009; Jepson y Forrest, 2006; Spilt, Koomen y Thijs, 2011). De manera específica, cabe mencionar una investigación cualitativa

con cuatro docentes de secundaria de los países bajos en la cual hubo un crecimiento paralelo en la satisfacción laboral y la mejora en las relaciones con los estudiantes desde los primeros años de enseñanza (Veldman et al., 2013). En último lugar, con la NPB de competencia (Arifin, 2015; Klassen y Chui, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2014). Para ejemplificar, en un estudio realizado con 2184 docentes de 75 escuelas secundarias italianas, se encontró que mientras más satisfacen su necesidad de competencia, mayor es su satisfacción laboral (Caprara et al., 2006).

Con respecto al modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción laboral, se encontró una relación positiva entre ambas variables, así como también que la primera predice a la segunda. Ello puede deberse a que se ha encontrado que cuando los maestros son vistos como facilitadores y guías del desarrollo, al proporcionar un ambiente de clase y una relación maestro-estudiante que apoya la necesidad de autonomía de sus estudiantes, lo cual caracteriza al modelo centrado en el aprendizaje, estos docentes muestran una mayor satisfacción laboral (Cheon et al., 2014; Niemec y Ryan, 2009; Reeve, 2016).

Asimismo, se ha encontrado que cuando los docentes tienen, predominantemente, un modelo centrado en el aprendizaje en el cual realizan sus clases teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, el compromiso activo y la interacción (Barman, 2013); los estudiantes presentan mayor motivación intrínseca, atención y participación en comparación con un modelo centrado en la enseñanza (Cheng y Ding, 2020). Cabe agregar también que diversos estudios indican que el modelo centrado en el aprendizaje genera resultados positivos como los logros académicos y un mayor interés por parte de los estudiantes (Polly et al., 2015; Macaulay y Nagley 2008), así como también la satisfacción de sus NPB (Smit et al., 2014). Todo esto puede favorecer que los docentes se sientan más satisfechos laboralmente, puesto que una de las fuentes de la satisfacción laboral son las recompensas intrínsecas de la enseñanza como ver a los estudiantes aprender y desarrollarse (Dinham y Scott, 1998).

Como parte de la primera hipótesis, también se esperaba encontrar que tanto el *apoyo a la autonomía por parte de las autoridades* como el *modelo centrado en el aprendizaje* se relacionen de manera positiva con la *satisfacción de las NPB*, lo cual se encuentra en los hallazgos reportados, puesto que se encontraron correlaciones pequeña y mediana respectivamente. En cuanto a la relación entre el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades y la satisfacción de las NPB, se debe tener en cuenta que para que las NPB de los docentes se encuentren satisfechas y tengan bienestar, se les debe ofrecer las condiciones

adecuadas de trabajo. Esto implica brindarles un ambiente laboral agradable y favorable que promueva su autonomía, cooperación y cohesión (Spilt, Koomen y Thijs, 2011), así como también que les brinde una estructura clara.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, según la Teoría de la autodeterminación, los líderes que apoyan la autonomía e intentan comprender la perspectiva de sus empleados tienen más probabilidades de facilitar la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia y relación (Baard, Deci y Ryan, 2004; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov y Kornazheva, 2001). Como prueba de ello, en un metaanálisis realizado a partir de las correlaciones obtenidas en 72 estudios, se encontró que el apoyo a la autonomía del líder se relacionó positivamente con las NPB de los empleadores, el bienestar y los comportamientos laborales positivos, mientras que se asoció negativamente con la angustia (Slemp, Kern, Patrick y Ryan, 2018). De manera análoga, en otro metaanálisis realizado a partir de las correlaciones obtenidas en 99 estudios, se encontró que el apoyo a la autonomía del líder se relacionó positivamente con las NPB de autonomía, competencia y relación de los empleadores (Van den Broeck, Ferris, Chang y Rosen, 2016).

Por lo que se refiere al modelo centrado en el aprendizaje y la satisfacción de las NPB, otra de las afirmaciones de la Teoría de la autodeterminación es que quienes brindan apoyo a la autonomía tienen tanta satisfacción de las NPB y bienestar como los receptores (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner y Ryan, 2006). Entonces, si se toma en cuenta que un modelo centrado en el aprendizaje se caracteriza por promover la autonomía de los estudiantes, es probable que los docentes que trabajan con este modelo tengan satisfechas sus NPB. Similarmente, también se espera que los docentes que trabajan con un modelo centrado en el aprendizaje tengan satisfecha su NPB de relación, puesto que en este modelo el profesor tiene una relación de ayuda con el estudiante que se basa en el diálogo colaborativo (Bozu y Canto, 2009; De Eulate, 2006; Estévez et al., 2014; Fernández et al., 2011; Villarroel y Bruna, 2014). Por último, tienen más probabilidades de satisfacer su NPB de competencia, ya que este modelo implica mejores procedimientos y recursos para el proceso de enseñanza- aprendizaje (Fernández et al., 2011).

Por otra parte, de acuerdo con el “*Dark side*” de la motivación, se corroboran las siguientes hipótesis: 3) La *presión de arriba (caos)*, la *frustración de las NPB* y el *modelo centrado en la enseñanza* se relacionan de manera positiva con el *cansancio emocional*. Asimismo, tanto la *presión de arriba (caos)* como el *modelo centrado en la enseñanza* se

relaciona de manera positiva con la *frustración de las NPB* 4) La *presión de arriba (caos)*, la *frustración de las NPB* y el *modelo centrado en la enseñanza* son predictores positivos del *cansancio emocional*.

Con respecto a la presión por parte de las autoridades y el cansancio emocional, se encontró que la presión de arriba (caos) fue un predictor positivo del cansancio emocional. Ello concuerda con lo encontrado en la literatura, puesto que como sostiene Khan (2014), el cansancio emocional de los docentes se debe a que estos a menudo trabajan en un ambiente caótico y de alta presión. Similarmente, en un estudio realizado con 835 participantes de diez países (Alemania, Australia, Austria, Canadá, Denmark, Escocia, Eslovaquia, Estados Unidos, Inglaterra e Israel,) que eran educadores, administradores y proveedores de tratamiento, se encontró que el cansancio emocional estaba relacionado tanto con la falta de apoyo como con la presión ejercida por las autoridades. De esta forma, los maestros tenían más probabilidades de agotarse cuando experimentaban una sobrecarga de trabajo, sus supervisores no eran alentadores y el ambiente de trabajo era caótico (Savicki, 2013). Por ende, las autoridades deben tener en cuenta que las fuentes de presión como la desorganización y el caos pueden ser un potencial de estrés tanto para docentes novatos como veteranos y, en algunos casos, pueden aumentar la probabilidad de cansancio emocional (Bergevin, 2018; Soenens et al., 2012).

En relación con la frustración de las NPB y el cansancio emocional, la literatura también señala los hallazgos del presente estudio: la frustración de las NPB predice positivamente el cansancio emocional (Bartholomew et al., 2014; Fernet, Austin, Trépanier y Dussault, 2013; Jeon, Buettner y Grant, 2018; Reeve, 2019; Skaalvik y Skaalvik, 2009). Por ejemplo, en una investigación realizada con 3185 empleados flamencos se encontró que la frustración de las tres NPB mediaba la asociación entre la inseguridad laboral y el cansancio emocional (Vander Elst et al., 2012). Similarmente, en otro estudio realizado con 619 profesores de educación física de secundaria en España, se encontró que la frustración de las tres NPB de los docentes fue una fuerte variable predictora de burnout (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis y García-Calvo, 2015). Del mismo modo, en la investigación de Koc (2019), mencionada anteriormente, se encontró que el burnout en docentes estaba parcialmente mediado por la frustración de las NPB.

De acuerdo con lo anterior, en una investigación realizada con 364 docentes de escuelas de secundaria públicas y privadas, se encontró que la frustración de cada una de las NPB estaba asociada positivamente con el burnout (Bartholomew et al., 2014). Con respecto a la necesidad



de relación, en específico, Arias (2008) sostiene que cuando la relación entre profesor y estudiante es vertical y el estudiante solo recibe información y depende del conocimiento del profesor; este último es vulnerable al cansancio emocional. En cuanto a la necesidad de autonomía, en una investigación realizada con 303 docentes de secundaria de 16 escuelas chilenas, se encontró que el cansancio emocional es menor cuando la NPB de autonomía está más satisfecha (Quiñones, Van Den Broeck y De Witte, 2012).

En cuanto al modelo centrado en la enseñanza y el cansancio emocional, no se encontró una correlación significativa y la primera variable tampoco predijo a la segunda. Respecto a ello, hasta donde se pudo revisar al momento de realizar el presente estudio, no hay investigaciones empíricas en las que se estudie la relación entre estas variables. Sin embargo, se espera que se relacionen de manera positiva, debido a que la frustración de las NPB te lleva a una maladaptación funcional, falta de energía, enfermedad, etc. (Chen et al., 2015). A su vez, esta frustración de las NPB se relaciona positivamente con el modelo centrado en la enseñanza, como se encontró en este estudio y se explica en otros mencionados más adelante (Avendaño, Gutierrez, Salgado y Dos-Santos, 2016; Chen et al., 2015; Hayes, Mills, Christie y Lingard, 2007; Zohrabil, Ali y Privash, 2012). Sin embargo, aunque el modelo centrado en la enseñanza no se relaciona directamente con el cansancio emocional, podría ser una variable predictora del cansancio emocional a partir de la mediación de la frustración de las NPB. En ese sentido, se recomienda futuras investigaciones en las que se vea si el modelo centrado en la enseñanza predice el cansancio emocional teniendo como variable mediadora la frustración de las NPB.

Además, las demandas de los docentes universitarios se deben principalmente a la presión de adoptar nuevas prácticas de enseñanza (Han, Yin, Wang y Zhang, 2020). De ello se infiere que un docente puede sentir presión por tener un modelo centrado en la enseñanza y que le impongan seguir un modelo centrado en el aprendizaje o viceversa. Por lo tanto, más allá del modelo, dos aspectos importantes son la autonomía y el apoyo que se le brinde al docente para llevar a cabo sus clases de la manera que crea conveniente, siempre y cuando no perjudique al estudiante. No obstante, como indica la TAD, lo ideal es un ambiente que apoye todas las NPB (Deci y Ryan, 2000) y si se hace la comparación entre modelos, un modelo centrado en el aprendizaje sería el ideal por todo lo que se ha explicado anteriormente.

Como parte de la tercera hipótesis, también se esperaba encontrar que tanto la *presión de arriba (caos)* como *el modelo centrado en la enseñanza* se relacionen de manera positiva

con la *frustración de las NPB*, para lo cual se encontró evidencia, ya que se encontraron correlaciones positivas de tipo mediana y pequeña respectivamente.

En cuanto a la presión de arriba (caos) y la frustración de las NPB, diversos autores indican que un ambiente con circunstancias de presión y caos se relaciona positivamente con la frustración de las NPB (Soenens et al., 2012; Vander Elst et al., 2012; Koc, 2019). Así, en una investigación con 205 docentes de inicial, primaria y secundaria de Lima Metropolitana, se encontró una asociación positiva y significativa entre las presiones por parte de las autoridades y la frustración de las NPB (Koc, 2019). Asimismo, en otra investigación con 317 profesores belgas de secundaria, se encontró que cuando los profesores experimentan restricciones y coacciones de presión desde arriba tienden a tener un estilo controlador durante la instrucción (Soenens et al., 2012), el cual se relaciona a su vez con la frustración de las NPB (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Acorde con esto, Aelterman et al. (2019) sostienen que mientras que el apoyo a la autonomía del profesor y la estructura conducen a la satisfacción de las NPB, el control y el caos producen la frustración de las NPB.

De acuerdo con lo anterior, entonces, es importante que las autoridades tengan en cuenta que pueden frustrar las NPB de los docentes si les brinda un contexto de situaciones caóticas como la desorganización en lo que plantean, las contradicciones en las expectativas, la falta de apoyo para resolver problemas, los requisitos poco claros, la falta de recursos y tiempo para realizar lo establecido, y los compromisos excesivos (Vander Elst et al., 2012). Por ejemplo, el cambio a una ERE es un contexto caótico y puede generar la frustración de las NPB si no se lleva a cabo una planificación adecuada (Pedró y Rubio, 2020). En cuanto a la competencia, los docentes pueden sentir poco o ningún dominio y eficacia en sus habilidades, ya que este cambio implica una adaptación de metodologías de enseñanza y de evaluación, que se dificulta debido a la poca formación previa y la falta de recursos tecnológicos, lo cual podría incrementar el caos (García y Rama, 2020; Pedró y Rubio, 2020).

Asimismo, el cambio a una ERE también puede tener implicancias en la NPB de relación, ya que hay cambios en la interacción, pues se pierde la presencia física de la voz y el lenguaje no verbal (García y Rama, 2020). Además, puede haber menos disposición del estudiante debido a dificultades como la conectividad, el espacio o problemas económicos como consecuencia de la COVID-19, lo cual puede generar que los docentes sientan que no están siendo apoyados y valorados por los estudiantes (Muñoz, 2020). En cuanto a la NPB de autonomía, los docentes pueden considerar que no están actuando según sus propios intereses

debido a que, como ya se indicó, varios docentes no contaban con formación en temas de educación a distancia (García y Rama, 2020; Hodges et al., 2020; Pedró y Rubio, 2020).

Con respecto a la relación entre el modelo centrado en la enseñanza y la frustración de las NPB, según Taylor et al. (2008), los docentes que tienen metodologías de enseñanza y evaluación enfocadas en el rendimiento de los estudiantes suelen tener una menor satisfacción de sus NPB. Sin embargo, cabe mencionar que la frustración de NPB es más que la ausencia de satisfacción de NPB, ya que conduce a un mal funcionamiento psicológico y al agotamiento de la energía (Chen et al., 2015; Vander Elst et al. 2012).

De esta forma, la necesidad de competencia es frustrada por los sentimientos de fracaso y dudas sobre la efectividad (Chen et al., 2015), y se ha demostrado que un modelo centrado en la enseñanza se relaciona con un menor rendimiento de los estudiantes (Zohrabí, Ali y Privash, 2012; Hayes, Mills, Christie y Lingard, 2007). Por ejemplo, en una investigación realizada con 852 alumnos de una universidad de Chile, se encontró que los estudiantes cuyos docentes tenían un modelo centrado en el aprendizaje obtuvieron un mejor rendimiento académico en comparación con los que estudiaban con la formación tradicional; es decir, el modelo centrado en la enseñanza (Avendaño, Gutierrez, Salgado y Dos-Santos, 2016). Similarmente, en otra investigación realizada con 74 estudiantes de una universidad española, se encontró que los estudiantes de los cursos en los cuales se enseñaba con un modelo centrado en el aprendizaje tuvieron mejor rendimiento en comparación con los cursos en los que se enseñaba con un modelo centrado en la enseñanza (Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García, 2014). De esta manera, se podría inferir que los docentes que trabajan con un modelo centrado en la enseñanza pueden tener más dudas sobre su efectividad como docentes al tener en cuenta el rendimiento de sus estudiantes.

En cuanto a la necesidad de relación, esta se ve frustrada por la experiencia de exclusión y soledad (Chen et al., 2015), y en un modelo centrado en la enseñanza, hay una relación no participativa, en la cual no se busca la implicación de los estudiantes para la construcción del conocimiento ni para tomar decisiones sobre su aprendizaje, así como tampoco hay trabajos cooperativos (Fernández et al., 2011). Dicho de otro modo, la interacción estudiante-profesor es predominantemente unidireccional y bidireccional solo cuando se busca asegurar la comprensión y aclarar las dudas. En ese sentido, se podría decir que es probable que un modelo centrado en la enseñanza conduzca a la frustración de la NPB de relación de los docentes.

En cuanto a la necesidad de autonomía, esta es frustrada cuando la persona se siente controlada por la presión externa o autoimpuesta (Chen et al., 2015). Esto puede suceder tanto en un modelo centrado en el aprendizaje como en un modelo centrado en la enseñanza, ya que también hay que tener en cuenta que el cambio de un modelo centrado en el aprendizaje a un modelo centrado en la enseñanza es complejo y los docentes se pueden sentir presionados si no se les da el apoyo necesario (Heise y Himes, 2010). Sin embargo, en un modelo centrado en la enseñanza los docentes suelen apoyar menos la autonomía de los estudiantes (Fernández et al., 2011) y ello puede frustrar la NPB de autonomía de los estudiantes, lo cual como se ha demostrado se relaciona con la frustración de la NPB de autonomía de los mismos docentes (Roth et al., 2007).

Como parte de los objetivos, también se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos. Dicho de otro modo, se realizaron los análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados para este estudio. En general, se encontraron buenas evidencias en las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. Ello es importante, puesto que permitirá que los instrumentos utilizados en esta investigación puedan ser empleados para futuros estudios con muestras más grandes de docentes y en distintas partes del país. Así, en el caso de que las muestras sean más grandes, sería interesante realizar una comparación entre docentes que enseñan en universidades públicas o docentes que enseñan en universidades privadas respecto al modelo docente que predomina, así como también una comparación entre docentes de pregrado y posgrado.

En definitiva, entonces, realizar este estudio fue sumamente importante, puesto que permitió entender cómo se sienten los profesores a partir del modelo con el que trabajan. Por un lado, permitió conocer cómo se sienten los docentes que trabajan predominantemente con un modelo centrado en el aprendizaje, el cual, si bien busca desarrollar la autonomía en los estudiantes, no informa cómo los profesores se beneficiarían directamente utilizándolo. Por otro lado, conocer si el modelo centrado en la enseñanza se relaciona con variables negativas como la frustración de las NPB, la presión por parte de las autoridades o el cansancio emocional, ya que si bien hay estudios que indican los efectos negativos de un modelo centrado en la enseñanza para los estudiantes, no hay estudios que informen acerca de las consecuencias para los docentes de tener predominantemente este tipo de metodología y evaluación centrada en la enseñanza. Asimismo, no hay estudios acerca de cómo se relaciona la presión de arriba (caos) o el apoyo a la autonomía por parte de las autoridades con los modelos de metodología y evaluación que presentan los docentes. De esta forma, este trabajo puede brindar pautas en

el ámbito administrativo para fomentar el apoyo a la autonomía del docente, así como la satisfacción de sus NPB, mayor satisfacción laboral y menor cansancio emocional.

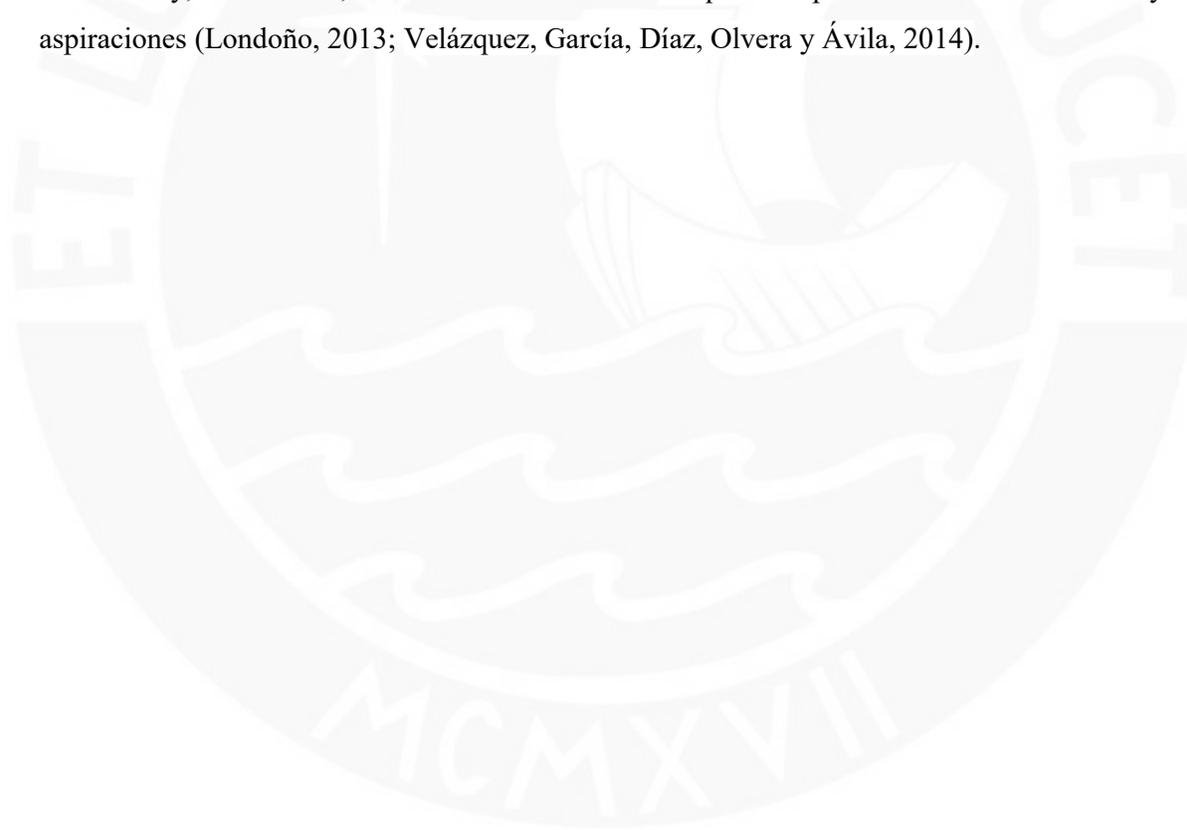
Adicionalmente, como indican Ebersold, Rahm y Heise (2019) a pesar de que existe una amplia evidencia de que tanto la satisfacción como la frustración de las NPB explican la relación entre el contexto laboral y el bienestar de los docentes, las dos dimensiones casi no se han examinado juntas en el contexto de la enseñanza. En ese sentido, este estudio es un aporte importante, ya que además la profesión docente se caracteriza tanto por el riesgo de un alto nivel de enfermedad como por el potencial de un alto bienestar.

Entonces, a partir de los resultados de este estudio, se recomienda difundir los resultados encontrados a las autoridades de las universidades para que reflexionen sobre los efectos de sus prácticas en el bienestar psicológico de los maestros. Para dicha reflexión, también sería importante capacitar a las autoridades de las universidades en cuanto al apoyo a la autonomía de los docentes. Así pues, podría haber cambios en su práctica pedagógica y beneficios no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, puesto que se ha demostrado que cuando los docentes tienen satisfecha su NPB de autonomía, ellos también promueven un ambiente que satisface la autonomía de los estudiantes (Roth et al., 2007). Ello permite en los estudiantes la satisfacción de sus NPB (Cheon y Moon, 2010; Cheon, Reeve y Moon, 2012; Reeve, 2016); una motivación intrínseca e identificada hacia el aprendizaje (De Meyer et al., 2014; Koka y Hagger, 2010); mayor internalización de valores (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006); un mayor compromiso (Cheon et al, 2012; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010); mayor interés durante la instrucción y mayor involucramiento en las actividades (Orsini et al. 2017; Reeve y Cheon, 2014).

En cuanto a las limitaciones de la investigación, una de ellas es que la mayoría de los profesores fue de universidades privadas y no fue posible ver si hay diferencias entre universidades públicas o privadas. Asimismo, no se trabajó con docentes de áreas de enseñanza específicas, por lo que hubo pocos docentes correspondientes a algunas áreas de enseñanza (ver Tabla 1). Por consiguiente, sería interesante en un futuro identificar grupos de carreras en los cuales investigar y ver qué sucede dentro de cada grupo para tener en cuenta qué sucede en cada caso. También sería pertinente indagar más en la formación de los docentes; por ejemplo, a qué capacitaciones o cursos han asistido.

Asimismo, con el objetivo de profundizar en los resultados del presente estudio, se recomienda que futuras investigaciones indaguen sobre los recursos de los profesores para la satisfacción laboral. También, sería pertinente realizar un estudio en el que se analice la

relación de los modelos docentes con las percepciones de los estudiantes acerca de los modelos que tienen los docentes. Del mismo modo, también sería interesante realizar un estudio cualitativo con el fin de conocer las funciones de los docentes y las demandas por parte de la universidad que generan en ellos cansancio emocional, ya que algunos docentes comentaron diversos temas para profundizar como la exigencia de redacción de artículos científicos o que además de las clases sincrónicas también tienen que realizar una serie de actividades asincrónicas, entre otros. Ello tiene sentido, ya que como indica Londoño (2013), la función docente se ha ido expandiendo a otros campos asociados con la investigación y la proyección social, lo que ha obligado a pensar sus roles más allá de la enseñanza. Así pues, teniendo en cuenta todas estas demandas y la importancia del contexto en el que se encuentran inmersos los docentes universitarios, se les debe dejar de percibir solamente como alguien que cumple funciones y, en cambio, se debe tomar en cuenta que son personas con necesidades y aspiraciones (Londoño, 2013; Velázquez, García, Díaz, Olvera y Ávila, 2014).



## Referencias

- Abrami, P., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*, 201- 216. doi: 10.1080/0144341032000160146
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497. doi: 10.1037/edu0000293
- Aiken, L. (2002). *Psychological testing and assessment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Akerlind, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning, *Teaching in Higher Education, 13* (6), 633-644, doi: 10.1080/13562510802452350
- Akmansoy, V., & Kartal, S. (2014). Chaos Theory and Its Application to Education: Mehmet Akif Ersoy University Case. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(2), 510-518. doi: 10.12738/estp.2014.2.1928
- Aldrete, M., Aranda, C., Valencia, S., & Salazar, J. (2011). Satisfacción laboral y síndrome *burnout* en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo, 17*, 15-22.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2016). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005
- Alikhani, M., Langerodi, M., & Ahmadpour, A. (2013). An investigation of factors affecting the teachers job satisfaction in agricultural high school, Mazandaran province, Iran. *International Journal of Agriculture and Crop Sciences, 6*(5), 241-247.
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 99-107. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Anaya, D., & Suárez, J. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación, 344*, 217-243.

- Angelica, M., & Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 255-271.
- Arias, W. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arifin, H. (2015). The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45. doi: 10.5539/ies.v8n1p38
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. doi: 10.15366/reice2016.14.3.006
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. (2013). Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.002
- Avendaño, C., Gutiérrez, K., Salgado, C., & Dos-Santos, M. (2016). Rendimiento académico en estudiantes de ingeniería comercial: modelo por competencias y factores de influencia. *Formación universitaria*, 9(3), 03-10. doi: 10.4067/S0718-50062016000300002
- Baca, A., León, M., Mayta, J., & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 35- 47. doi: 10.6018/reifop.17.3.204151
- Baard, P., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and Well-Being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22 (3), 309- 328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Barman, B. (2013). *Shifting education from teacher-centered to learner-centered paradigm*. Trabajo presentado en International Conference on Tertiary Education (ICTERC 2013) (pp. 49- 59). Dhaka, Bangladesh: Daffodil International University.



- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101- 107. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.006
- Bergevin, E. (2018). *Promoting Teacher Retention and Increasing Job Satisfaction by Preventing Burnout In The Early Childhood Workforce*. Minnesota: Hamline University.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bona, A., Morano, R., Capilla, A., & Quinteiro, J. (2020). *El COVID-19 y la educación superior: Impacto y recomendaciones* [Webinar]. UNESCO. <https://youtu.be/zMmb9WxhYxk>
- Bowden, J., & Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la Calidad y la Competencia*. España: Narcea Ediciones.
- Bozak, A., Vega, R., McCaslin, M., & Good, T. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389–2407.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bustingorry, S. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. doi: 10.1080/09650790802260398
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(12-1), 181-204.
- Cantón, I., & Morán, C. (2010): “Levels of Self-Efficacy among Harassed Teachers”. En *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1 (2), 48-56. doi: 10.4018/jdlldc.2010040106
- Cantón, I., & Téllez, S. (2016). Labor and professional satisfaction of teachers. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Caro, P. (2015). Síndrome de Burnout y Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes. *Pontificia Universidad Católica Del Perú* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6294>.

- Carrillo, A. (2015). Satisfacción laboral de los docentes de la Universidad Continental, 2014. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 36- 40.
- Carrilo, C., Ríos, M., Fernández, M., Celdrán, F., Vivo, C., & Martínez, M. (2015). La satisfacción de la vida laboral de los enfermeros de las unidades móviles de emergencias de la Región de Murcia. *Enfermería Global*, (14), 266-275.
- Cevallos, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Flumen*, 7 (1): 3-8.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher *burnout*: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Cheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 100-106.
- Cheng, H., & Ding, Q. (2020). Examining the behavioral features of Chinese teachers and students in the learner-centered instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 1-18.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R., Sheldon, K., Soenens, B., Van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Cheon, S., & Moon, I. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate students' autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology*, 21, 175–195.
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.022
- Cheon, S., Reeve, J., Yu, T., & Jang, H. (2014). Teacher benefits from giving students autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331–346. doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- Cheon, S., Reeve, J., & Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365- 396. doi: 10.1123/jsep.34.3.365
- Cobo, G., & Valdivia, M. (2017). *El estudio de casos*. Lima: Instituto de docencia universitaria. PUCP.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: LEA.
- Colakoglu, O. & Akdemir, O. (2008). Motivational Measure of the Instruction compared: Instruction Based on the ARCS Motivation Theory versus Traditional Instruction in Blended Courses. En J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 48-53). Chesapeake, VA: AACE.
- Collie, R., & Martin, A. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. doi: 10.1016/j.lindif.2017.03.003
- Collie, R., Shapka, J., Perry, N., & Martin, A. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788. doi: 10.1037/edu0000088
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Michigan: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51-60.
- Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish physical education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 18- 27.
- Cutright, M. (2001). *Chaos Theory and Higher Education: Leadership, planning, and policy*. New York: Peter Lang.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Deci, E., La Guardia, J., Moller, A., Scheiner, M., & Ryan, R. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313-327. doi: 10.1177/0146167205282148

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- De Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- De Frutos, J., González, P., Maíllo, A., Peña, J., & Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 17, 9-42.
- Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 1 (37), 139-154.
- Delrue, J., Reynders, B., Vande Broek, G., Aelterman, A., De Backer, M., Decroos, S., De Muyneck, G.-J., Fontaine, J., Fransen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport & Exercise*, 40, 110-126.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Bergh, L., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541. doi: 10.1037/a0034399
- De Miguel, J. (2003). *Universidad y Democracia*. Cádiz: Fundación Municipal de cultura Ayuntamiento de Cádiz.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue Européenne De Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179-188. doi: 10.1016/j.erap.2015.06.003
- De Vergara, D., Suárez, A., & Miranda, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170.

- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of educational administration*, 36(4), 362-378. doi: 10.1108/09578239810211545
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942.
- Erçetin, Ş., & Potas, N. (2018). *Chaos, Complexity and Leadership 2017: Explorations of Chaos and Complexity Theory*. Estados Unidos: Springer.
- Estévez, E., Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-19.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. doi: 10.1177/0143034304043670
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista ELelectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 16 (2), 1-27.
- Fernández, A., Garfella, P., Gargallo, B., & Suárez, J. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre educación*, 21, 9-40
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to *burnout*? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 123–137. doi: 10.1080/1359432X.2011.632161
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Ed.)*. Londres: SAGE.
- Gálvez, R. & Mancuello, C. (2020). *Situación del personal docente y apoyos necesarios para su labor en tiempos de COVID-19 en América* [Webinar]. UNESCO. <https://www.youtube.com/watch?v=xHJz40gB-bM&feature=youtu.be>
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 255-271.
- García, L., & Rama, C. (2020). *Retos y desafíos con la calidad de la educación a distancia y en línea en tiempos del COVID19* [Webinar]. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://eventos.utpl.edu.ec/>

- Gargallo B., Morera, I, Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., & García, E (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 415-435.
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The internet and Higher education*, 2 (2-3), 87-105.
- Gil, P. (2003). *Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?* *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Giné, N., & Parcerisa- Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 45, p. 55-72.
- Gómez, M. & Alzate, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474.
- González, J., & Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90-114.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.
- Guerrero, E., & Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise*, 16, 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. In *Building autonomous learners* (pp. 59-81). Singapore: Springer.
- Hallinger, P., Heck, R. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28. doi: 10.1007/s11092-013-9179-5

- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement, and job satisfaction. *Educational Psychology, 40*(3), 318-335.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2007). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment, and performance*. Crows Nest, New South Wales, Australia: Allen & Unwin.
- Heinze, A., & Procter, C. (2006). Online communication and information technology education. *Journal of Information Technology Education: Research, 5*(1), 235-249.
- Heise, B., & Himes, D. (2010). The course council: an example of student-centered learning. *Journal of Nursing Education, 49*(6), 343-345.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología, 15*(1), 81-89.
- Hilliguer, I. (2020). *Análítica de Aprendizaje: Cómo afectará el proceso de medición de aprendizaje a futuro* [Webinar]. U- planner. <https://www.u-planner.com/>
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist, 48*, 42-59. doi: 10.1177/0002764204267250
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales, A. Graham, P. Sahlberg, C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, D. Lederman, J. Greene, J. Maggioncalda, L. Soares, G. Veletsianos, y J. Zimmerman. (Ed.), *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión* (pp. 10-21). Lima, Perú: The Learning Factor.
- Ilaja, B., & Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe, 33*(1), 31-46.
- Inda, M., Álvarez, S., & Álvarez, M. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación educativa, 26*(2), 539-552.
- Iwanicki, E., & Schwab, R. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and psychological measurement, 41*(4), 1167-1174. doi: 10.1177/001316448104100425
- Iznaola, M., & Wells, G. (2008). La satisfacción del profesorado de educación física. *Revista Educación física y deporte, 27* (2), 27-35.

- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.
- Jennett, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 583- 593. doi: 10.1023/B: JADD.0000005996.19417.57
- Jeon, L., Buettner, C., & Grant, A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development, 29*(1), 53-69. doi: 10.1080/10409289.2017.1341806
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 183-197. doi: 10.1348/000709905X37299
- Judge, T., Hulin, C., & Dalai, R. (2012). Job Satisfaction and Job Affect. En SAV.J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Organisational Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Katz, I., & Shahar, B. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International, 36*(6), 575-588. doi: 10.1177/0143034315609969
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction, 7*, 225-275.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education, 65*, 58-73.
- Khan, M. (2014). Teacher burnout: Causes and prevention. *Vetri Education, 9*(2), 15-22.
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 1186-1194.



- Klassen, R., & Chui, 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. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*, 150- 165. doi: 10.1037/a0026253
- Kline, R. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford publications.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford Press.
- Koc, A. (2019). El apoyo a la autonomía, las presiones de las autoridades, las necesidades psicológicas básicas, el engagement y burnout en profesores. *Pontificia Universidad Católica Del Perú* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6323>.
- Koka, A., & Hagger, M. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 81*(1), 74-86. doi: 10.1080/02701367.2010.10599630
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95*(3), 883-886.
- Lam, S., Cheng, R., & Choy, H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction, 20*(6), 487-497. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 41*, 67-79. doi: 10.1016/j.tate.2014.03.006
- León, A., Risco del Valle, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior, 43* (4), 123- 144.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education, 31*(03), 285-298.

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- Londoño, G. (2013). *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- López- Aguado, M., & Gutiérrez- Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 12(2), 1-14.
- Lozano, A., & Herrera, J. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual review of public health*, 23(1), 151-169.
- Macaulay, J., & Nagley, P. (2008). Student project cases: a learner-centred team activity broadly integrated across the undergraduate medical curriculum. *Medical Teacher*, 30(1), 23- 33.
- Manzano Vázquez, B. (2018). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 387-398.
- Marshik, T., Ashton, P., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 39-67. doi: 10.1007/s11218-016-9360-z
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior* (2): 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Matos, L., & Gargurevich, R. (2020). La escala de necesidades psicológicas básicas versión corta. Manuscrito en preparación.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Estados Unidos: Pearson Higher Ed.
- Mc Bride, D. (2015). Innovación y Universidad responsable: conectando las energías de los alumnos y comunidad PUCP para desarrollar soluciones sostenibles a problemas del entorno. *Cuadernos de innovación universitaria*, 119- 127.
- Medina, J., & Jarauta, B. (2013). Analysis of the Pedagogical Content Knowledge of Three University Lecturers. *Revista de Educacion*, (360), 600-623.

- Mirzaei, F., Erfani, N., & Rad, I. (2017). Predicting Job Satisfaction Based on the Fundamental Psychological Needs and Motivation of Employees. *Jurnal Fikrah* 1, 35- 54.
- Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Montero, R. (2016). *Modelos de regresión lineal múltiple. Documentos de Trabajo en Economía Aplicada*. Universidad de Granada. España.
- Moore, J., & Benson, A. (2012). *International Perspectives of Distance Learning in Higher Education*. Croacia: BoD–Books on Demand.
- Moreno, M., & Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco y Negro*, 6(1), 0- 11.
- Moreno- Murcia, J., Ruiz, M., & Vera, J. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Moscoso, F., & Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
- Muñoz, P., & Cervantes, F. (2020). *La transformación de los sistemas de educación superior a distancia y en línea y su evaluación [Webinar]*. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://videoconferencias.utpl.edu.ec/canal1>
- Nava, H. L. (2005). *Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú*. UNESCO-IESALC, Asamblea Nacional de Rectores.
- Niemec, C., & Ryan, R. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) ,133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Odrawaz-Coates, A. (2020). Chaos Theory and the Neoliberal English-Based Dimension of the Polish Higher Education Reforms 2018/2019. *Education as Change*, 24(1), 01-19.
- OECD (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America, Development Centre Studies*, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>
- Orsini, C., Binnie, V., Wilson, S., & Villegas, M. (2017). Learning climate and feedback as predictors of dental students' self-determined motivation: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *European Journal of Dental Education*, 22(2), 228-236. doi: 10.1111/eje.12277

- Otero, J., Mariño, J., & Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766–772.
- Pagés, T., Cornet, A., & Pardo, J. (2011). *Buenas prácticas docentes en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A., & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117.
- Patall, E., Cooper, H., & Wynn, S. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896. doi: 10.1037/a0019545
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pedró, F., & Rubio, M. (2020). *Impacto de la pandemia del CORONAVIRUS en la calidad de la educación superior a distancia y en línea* [Webinar]. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://videoconferencias.utpl.edu.ec/canal1>
- Pelletier, L., Séguin, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186
- Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Pérez, M., Mateos, N., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55- 94). Barcelona: Graó.
- Polly, D., McGee, J., Wang, C., Martin, C., Lambert, R., & Pugalee, D. K. (2015). Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement: The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 72, 26–37.
- Ponce, M. (2016). Innovación en la estrategia de enseñanza y aprendizaje usando TIC en el curso de métodos de investigación cuantitativa. *En Blanco y Negro*, 7(2), 28-45.

- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M., & Huertas, R. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112.
- Pozo, J. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. *Jl Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 70-85.
- Prichard, C., & Moore, J. (2016). Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration. *Journal of Educational Administration*, 54 (1), 58- 74.
- Prince, N. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(1), 9.
- Quiñones, M., Van den Broeck, A., & De Witte, H. (2012). Burnout en profesores. *Revista Chilena de Salud Pública*, 16(3), 212-224.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. En W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer Singapore
- 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. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.08.001
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In *Motivational Interventions* (pp. 293-339). Emerald Group Publishing Limited.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reeve, J., & Su, Y. (2014). 21 Teacher Motivation. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 349.

- Reigeluth, C. (2004). *Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education*. Indiana: Indiana university.
- Renzulli, L., Parrott, H., & Beattie, I. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48.
- Rogat, T., Witham, S., & Chinn, C. (2014). Teachers' autonomy-relevant practices within an inquiry-based science curricular context: Extending the range of academically significant autonomy-supportive practices. *Teachers College Record*, 116(7), 1-46.
- Rojas, A. (2016). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 150-160.
- Roth, G., Assor, A., Maymon, K. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), 7-8.
- Ruiz, M., Moreno- Murcia, J., & Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salanova, M., Martínez, I., & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Santiago, R. (2020). *El cambio de la enseñanza presencial a la remota* [Webinar]. Universidad de la Rioja. <https://www.facebook.com/novedadesacademicaspucp/videos/688303838619527>

- Savicki, V. (2003). A cross-cultural study of burnout and job roles. *Social Work in Europe*, 10(1), 41-48.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309. doi: 10.1080/10615800008549268
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. Madrid: TEA
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad educativa (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima: SINEACE.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International education studies*, 8(3), 181-192.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Slemp, G., Kern, M., Patrick, K., & Ryan, R. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and emotion*, 42(5), 706-724.
- Smit, K., de Brabander, C., & Martens, R. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695-712. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 108. doi: 10.1037/a0025742
- Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review, 23*(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). Lista de universidades peruanas. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/universidades/>
- Tabachnick, B., Fidell, L., & Ullman, J. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Boston, MA: Pearson.
- Tadić, M., Bakker, A., & Oerlemans, W. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of School Psychology, 51*, 735–750. doi: 10.1016/j.jsp.2013.07.002
- Tarín, L., & Garay, X. (2020). *Replantear el proceso de enseñar y aprender: De la enseñanza remota de emergencia al aprendizaje centrado en el alumno* [Webinar]. Reimagine education lab. <https://xavieraragay.com/eshoradettransformar/replantear-el-proceso-de-ensenar-y-aprender>
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 75-94. doi: 10.1123/jsep.30.1.75
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation, and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 242-253. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Unanue, W., Gómez, M., Cortez, D., Oyanedel, J., & Mendiburo, A. (2017). Revisiting the link between job satisfaction and life satisfaction: The role of basic psychological needs. *Frontiers in psychology, 8*, 680. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00680
- Van den Berg, B., Bakker, A., & Ten Cate, T. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. *Perspectives on medical education, 2*(5-6), 264-275. doi: 10.1007/s40037-013-0080-1.



- Van den Broeck, A., Ferris, D., Chang, C., & Rosen, C. (2016). A review of self-determination theory basic psychological needs at work. *Journal of Management*, *42*(5), 1195-1229.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, *83*(4), 981-1002.
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H., & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress*, *26*(3), 252-271.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, *41*(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- VanVoorhis, C., & Morgan, B. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, *3*(2), 43-50.
- Vecchio, R., Justin, J., & Pearce, C. (2010). Empowering leadership: an examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, *21*, 530-542. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.03.014
- Velázquez, R., García, C., Díaz, J., Olvera, J., & Ávila, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, *4*(2), 119-141.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 55-65. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.005
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, *13*(1), 22-34.
- Viloria, H., & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, *6*(17), 29-36.

- Wallace, T. L., & Sung, H. C. (2017). Student perceptions of autonomy-supportive instructional interactions in the middle grades. *The Journal of Experimental Education*, 85(3), 425-449. doi: 10.1080/00220973.2016.1182885
- Webb, P. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wedemeyer, C. (1971). Independent study. In L. C. Deighton (Ed.), *The encyclopedia of education* (pp. 548–557). New York, NY: MacMillan.
- Williams, J. Wallace, T., & Sung, H. (2016). Providing choice in middle grade classrooms: An exploratory study of enactment variability and student reflection. *The Journal of Early Adolescence*, 36(4), 527-550. doi: 10.1177/0272431615570057
- Wininger, S., & Birkholz, P. (2013). Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs. *Innovative Higher Education*, 38(2), 159-170. doi: 10.1007/s10755-012-9229-9
- Yamada, G., Castro, J., & Rivera, M. (2012). *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: MINEDU.
- Yassine-Diab, N., & Monnier, N. (2013). Professional autonomy of french higher education language teachers: at the crossroads of social sciences and humanities. *Societal Studies*, 5(3), 837-848.
- Yunga- Godoy, D., Loaiza, M., Ramón- Jaramillo, L., & Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 313- 333.
- Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México DF: Instituto Politécnico Nacional.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.
- Zohrabi, M., Torabi, M. A., & Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or student-centered learning: English language in Iran. *English language and literature studies*, 2(3), 18.

## Apéndice A

### Consentimiento Informado para participantes de la investigación

Estimado/a Profesor/a,

Con un cordial saludo le pedimos por favor su colaboración contestando este cuestionario que es parte de una investigación cuyo objetivo es conocer con mayor profundidad cuán satisfechos/as se sienten con su trabajo como docentes universitarios actualmente. Esta investigación la lleva a cabo Ruth Carolina Arrese Neyra (ruth.arrese@pucp.pe), estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de la Dra. Lennia Matos. Su participación es muy importante puesto que nos permitirá conocer lo que realmente piensan y sienten los profesores universitarios.

Si decide participar en la investigación, le comentamos lo siguiente:

\*Su participación es totalmente voluntaria y anónima.

\*Si desea interrumpir su participación, puede dejar de responder en cualquier momento sin que esto lo/la perjudique de alguna manera.

\*La información recogida no se usará para ningún otro propósito fuera de los alcances académicos (congresos, publicaciones, etc.).

\*El tiempo para responder el cuestionario será de 10 minutos aproximadamente.

\*Esto no se trata de un examen, por ello no hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responda con sinceridad a todas las preguntas.

\*Los resultados se van a trabajar a nivel grupal y si desea conocerlos puede enviar un correo a ruth.arrese@pucp.pe para enviarle el reporte final al término de la investigación.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas por medio del correo electrónico en cualquier momento durante su participación.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO!

**Apéndice B****Ficha de datos sociodemográficos**

Edad\*

Género\*

Masculino

Femenino

Otro

Profesión\*

Grado académico\*

Superior completo

Maestría

Doctorado

Universidad en la que enseña:\*

Pública

Privada

Ambas

Programa en el que enseña (si dicta en ambos, marque en el que dicta más horas):\*

Pregrado

Posgrado

Tipo de dedicación\*

Tiempo completo

Medio tiempo (20 horas)