

# Desmotivación en el profesorado de educación física: una aproximación desde la percepción de presiones y su vocación

## *Amotivation in physical education teachers: an approach from their perceived pressures and vocation*

Javier Coterón <sup>1</sup>   
Alba González-Peño <sup>1\*</sup>   
Evelia Franco <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Politécnica de Madrid, Spain

<sup>2</sup> Universidad Loyola Andalucía, Spain

\* Autora de correspondencia. E-mail: [alba.gonzalez.peno@upm.es](mailto:alba.gonzalez.peno@upm.es)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Coterón, J., González-Peño, A., & Franco, E. (2024). Desmotivación en el profesorado de Educación física: una aproximación desde la percepción de presiones y su vocación. [Amotivation in physical education teachers: an approach from their perceived pressures and vocation]. *Educación XX1*, 27(1), 185-207. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36488>

**Fecha de recepción:** 02/01/2023  
**Fecha de aceptación:** 04/09/2023  
**Publicado online:** 02/01/2024

### RESUMEN

El creciente malestar personal que experimenta el profesorado en su trabajo está recibiendo gran atención en la última década. Las presiones que perciben en su ámbito laboral o el interés vocacional que presentan han sido señalados como factores que podrían influir tanto sobre su bienestar como su práctica docente. Siguiendo la teoría de la autodeterminación,

el presente trabajo tuvo como objetivo comprobar la existencia de perfiles en profesores de Educación Física (EF) según las presiones y vocación percibidas, así como analizar la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la desmotivación en dichos perfiles. Participaron un total de 245 profesores de EF (129 hombres y 116 mujeres) con una media de 39.04 años de edad (DT = 10.12) y 13.70 años de experiencia (DT = 9.74). Los análisis clúster pusieron de manifiesto la existencia de tres perfiles diferentes: un grupo de profesores que percibían altas presiones y tenían alta vocación, otro grupo que percibía bajas presiones y tenía baja vocación, y un último grupo que percibía bajas presiones y mostraba alta vocación. Estos perfiles se caracterizaron por diferencias significativas en las variables motivacionales analizadas, siendo el grupo de profesores que mostró niveles bajos de presiones percibidas y alta vocación el que se identificó con los patrones motivacionales más adaptativos. Los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de atención hacia los intereses vocacionales desde las instituciones educativas, y sugieren la influencia de las presiones percibidas sobre la desmotivación de los docentes, pudiendo afectar de forma negativa a su práctica docente.

**Palabras clave:** intereses, enseñanza, docentes, motivación

## ABSTRACT

The increasing personal discomfort experienced by teachers in their work has received a great deal of attention in the last decade. The pressures they perceive in their work environment, or their vocational interest have been pointed out as factors that could influence both their well-being and their teaching practice. Following self-determination theory, the aim of the present study was to verify the existence of profiles of Physical Education (PE) teachers according to their perceived pressures and their vocation, as well as to analyse the frustration of basic psychological needs and amotivation in these profiles. A total of 245 PE teachers (129 males and 116 females) with a mean age of 39.04 years (DT = 10.12) and 13.70 years of experience (SD = 9.74) participated. Cluster and analyses revealed the existence of three different profiles: a group of teachers who perceived high pressures and had high vocation, another group who perceived low pressures and had low vocation, and a final group who perceived low pressures and showed high vocation. These profiles were characterised by significant differences in the motivational variables analysed, with the group of teachers who showed low levels of perceived pressures and high vocation being identified with the most adaptive motivational patterns. The findings highlight the need for attention to vocational interests in educational institutions and suggest the influence of perceived pressures on teachers' amotivation, which may negatively affect their teaching behaviours.

**Keywords:** interests, teaching, professors, motivation

## INTRODUCCIÓN

La motivación del profesorado en el contexto de la clase de Educación Física (EF) ha emergido como un factor de interés para la comunidad científica, existiendo evidencia de que dicha motivación puede afectar a las interacciones profesor-alumno (Cheon et al., 2014; Franco et al., 2021; Jansen in de Wal et al., 2014) y, consecuentemente, puede indirectamente influir sobre las acciones y comportamientos de los estudiantes (Behzadnia et al., 2018). Mientras que la motivación está relacionada de forma positiva con el bienestar de docentes, su satisfacción en el trabajo y su papel de apoyo a la autonomía, parece que se asocia negativamente con estados de angustia, agotamiento y burnout (Slemp et al., 2020).

La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985) es uno de los marcos más frecuentemente utilizados para analizar la motivación de los docentes y, en general, para explicar los procesos motivacionales que involucran a docentes y alumnado en el contexto de EF (Vasconcellos et al., 2019). Este sustento teórico sostiene que la regulación del comportamiento hacia una actividad varía en un continuo que se extiende desde la motivación autónoma (en profesores, caracterizada por el placer inherente a la docencia o por el reconocimiento de los valores y la importancia de dicha actividad), hasta la desmotivación. Cuando un profesor está desmotivado probablemente no entienda por qué está ejerciendo la docencia. Este sentimiento parece estar relacionado con ciertas manifestaciones desadaptativas como el uso de estilos más controladores que no apoyan y acompañan al estudiante en su proceso de aprendizaje, que generan en el docente sentimientos de incompetencia para motivar a los alumnos durante las clases o, simplemente, sentir que su actuación docente resulta agotadora y frustrante (Franco et al., 2021; Franco et al., 2022; Vermote et al., 2020). Mientras que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia y relación) parece promover el bienestar psicológico y físico (Vansteenkiste et al., 2020). Estudios realizados en los últimos años apuntan a que la frustración de dichas NPB entre el profesorado pueden afectar no solo al bienestar de los propios profesores, sino también a sus interacciones con los alumnos y, por tanto, a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vansteenkiste et al., 2020). Pese a que en un principio se entendía la frustración como ausencia de satisfacción de las NPB, la investigación demuestra que no simplemente refleja la percepción de que la satisfacción de estas es baja, sino que están siendo activamente amenazadas en un contexto determinado (Longo et al., 2018; Stebbings et al., 2012). Estudios previos han señalado cómo esta frustración puede manifestarse en la profesión docente (Hornstra et al., 2021). De esta forma los profesores pueden sentir que su autonomía se ve frustrada si no pueden decidir sus propios enfoques metodológicos; pueden percibir su competencia vulnerada si no se les da la oportunidad de demostrar sus

aptitudes docentes; por último, pueden pensar que su relación con los demás está siendo frustrada si se sienten apartados por sus compañeros en el trabajo.

Son diversos autores los que han identificado en EF diferentes fuentes de frustración de dichas NPB. Entre ellos, los hallazgos de Bartholomew et al. (2014) revelaron que las presiones percibidas en el trabajo por los profesores se asociaban positivamente con la frustración de las tres NPB. Estas presiones han sido previamente identificadas en un estudio cualitativo basado en entrevistas a docentes (Taylor et al., 2009), agrupándose en cuatro dimensiones diferentes: presiones derivadas de las autoridades escolares (e.g., ajustarse a determinadas metodologías de trabajo), presiones derivadas de sus compañeros (e.g., sentirse cuestionado por otros profesores), presiones sentidas por ser evaluados en función del rendimiento de sus alumnos (e.g., sentir que su éxito depende del rendimiento de sus alumnos), y limitaciones del tiempo (e.g., sentir que tienen que darse prisa para terminar sus clases). Si bien en base a trabajos anteriores podemos esperar que las presiones que perciben los profesores provoquen su desmotivación, parece que el efecto perjudicial de las presiones sobre diferentes aspectos motivacionales de los profesores de EF podría no ser igual para cada uno de ellos. Por ejemplo, los hallazgos de Franco et al. (2021) señalaron que la percepción de presiones externas podría variar según el perfil motivacional de los docentes, sugiriendo, por tanto, que la motivación personal podría moderar la forma en que afectan esas presiones a su actuación docente. En esta línea, Vermote et al. (2022) presentaron cómo las presiones se relacionaban con conductas docentes de apoyo a la autonomía, estructura y control; concretamente, señalaron que la fuente de presión que más afectaba al docente fue la presión sentida por ser evaluado en función del rendimiento de su alumnado.

Un factor poco explorado entre los docentes es el vocacional, entendido como los motivos por los que deciden dedicarse a la profesión, y cómo puede afectar a su práctica docente (Pop & Turner, 2009). En las últimas décadas, la vocación ha sido explorada desde diferentes perspectivas y puede ser entendida, en línea con la propuesta moderna-individualista, como la preferencia por ejercer una determinada profesión (Madero, 2021) desde la pasión (Dobrow, 2013). Además, se ha relacionado con altos niveles de satisfacción en el trabajo (Rosso et al., 2010). Según una revisión de estudios sobre vocación en contextos educativos con maestros de Educación Infantil, son diversos los estudios que señalan la importancia de la vocación tanto en la elección de los estudios, manifestada por los estudiantes, como en la práctica profesional, declarada por maestros en activo y docentes jubilados (Romero-Sánchez et al., 2020). En este tipo de contextos, en línea con Mtika y Gates (2011), un profesor con altos niveles vocacionales tiende a ser muy eficaz y tiene muy presentes sus metas y objetivos, lo que podría promover su confianza y determinación. Concretamente, Fray y Gore (2018) señalaron que la mayoría de

estudios han identificado motivos intrínsecos y altruistas hacia la enseñanza. En este sentido, Valenzuela et al. (2018) señalan como motivos intrínsecos la predilección por la profesión, y como motivos extrínsecos la seguridad profesional o el salario (Watt & Richardson, 2007). A pesar de la relevancia que este constructo parece tener en la actuación del docente, trabajos anteriores han demostrado que, además de la vocación por la enseñanza, los profesores también necesitan percibir cierto control de su comportamiento (entendiendo control como la capacidad de decisión sobre un comportamiento u otro). En un estudio cualitativo en el que se preguntó a profesores de EF, señalaron que la vocación profesional parece verse afectada por la poca implicación y falta de disciplina por parte del alumnado (Albarracín et al., 2014). Además, Van Uden et al. (2013) sugieren que el papel que desempeña la vocación en las experiencias de los profesores está influido por la forma en que creen que los demás esperan de ellos. De esta forma, parece que esas creencias que tienen podrían afectar a su motivación (Nye et al., 2017).

Si bien tanto las presiones percibidas como la vocación por la enseñanza han sido exploradas como constructos influyentes tanto en las experiencias como en los comportamientos del profesorado, siempre se ha abordado desde un enfoque centrado en las variables (*variable-centered approach*), concluyendo que, por un lado, las presiones percibidas en el trabajo (Cuevas et al., 2018; Franco et al., 2022) y, por otro, la vocación hacia la enseñanza (Thomson et al., 2012; van Uden et al., 2013), pueden afectar al bienestar y al comportamiento de los docentes. Aunque estos estudios han aportado valiosos conocimientos, han analizado la percepción de las presiones laborales y la vocación como constructos aislados. La cuestión de si las presiones percibidas en el trabajo y la vocación hacia la enseñanza pueden coexistir entre los profesores de EF, y cómo su coexistencia podría afectar a la desmotivación y a la frustración de las NPB de los profesores, sigue sin respuesta.

El enfoque centrado en la persona (*person-centered approach*) ha surgido como una alternativa ampliamente utilizada para superar esta limitación (Holzberger et al., 2021; Hornstra et al., 2021). Esta técnica se ha utilizado en numerosos estudios que pretenden explorar la interacción de variables de distinta naturaleza como las regulaciones motivacionales (Abós et al., 2018; Franco et al., 2021), el apoyo y la satisfacción de la autonomía, la competencia y la relación (Hornstra et al., 2021), u otras dimensiones que afectan directamente a la docencia, como el *burnout* y el compromiso de los profesores (Abós et al., 2019), las creencias profesionales y el conocimiento educativo (Holzberger et al., 2021), o las percepciones de autoeficacia (Hornstra et al., 2021).

En base a la literatura y los hallazgos anteriormente señalados, el objetivo del presente trabajo es identificar perfiles de profesores de EF en función de las presiones que percibían y su vocación hacia la docencia. Por razones de claridad, y dado que el presente estudio representa el primer intento hasta la fecha de examinar

esta vía, las presiones laborales percibidas por los profesores se consideraron como una variable unidimensional. En segundo lugar, se planteó conocer si los perfiles emergentes diferían en sus niveles de frustración de las NPB y de desmotivación. Al no haberse hallado evidencia científica previa específica en relación a estas variables, teniendo en cuenta estudios similares (e.g., Hornstra et al., 2021), se hipotetizó que se encontrarían perfiles de profesores con bajas presiones percibidas y alta vocación, que presentarían el perfil más adaptativo (menor desmotivación y frustración de las NPB). De la misma forma, y en sentido inverso, se hipotetizó el hallazgo de un perfil con altas presiones percibidas y baja vocación con el patrón menos adaptativo. El establecimiento de perfiles docentes podría ofrecer información de gran relevancia para avanzar en la comprensión de la influencia de diferentes antecedentes sobre su práctica docente.

## MÉTODO

### Participantes

La muestra de este estudio está formada por 245 profesores de EF (129 hombres y 116 mujeres) de España (n=28), Argentina (n=102), Brasil (n=55), Colombia (n=30) y Chile (n=30). La edad de los participantes osciló entre 23 y 62 años (M = 39.04; DT = 10.12), con una experiencia docente de 13.70 años (DT = 9.74). Todos los profesores participantes impartían clase de EF en la etapa de educación secundaria o equivalente en función del país (alumnado con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años), en centros públicos, privados y concertados. En todos los países que conformaron la muestra, la EF es una asignatura obligatoria en el plan de estudios, y se requieren al menos dos horas semanales según el horario de clase.

### Instrumentos

- *Presiones percibidas en el trabajo*: Se utilizó la versión española (Franco et al., 2022) de la herramienta de 16 ítems para medir presiones relacionadas con el trabajo usada por Bartholomew et al. (2014) creados a partir de instrumentos similares (Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008) anteriores. Los ítems se agruparon en cuatro subescalas constituidas por cuatro ítems cada una: presiones relacionadas con la limitación de tiempo en la asignatura (e.g., «Me siento limitado/a porque la EF no tiene suficiente tiempo dentro del horario escolar»), presiones derivadas de las autoridades del centro (e.g., «Me siento presionado/a para seguir estrictamente el currículum oficial»), presiones relacionadas con los compañeros (e.g., «Enseño como

me gusta, sin tener en cuenta cómo enseñan mis compañeros/as») y presiones asociadas al rendimiento de los alumnos (e.g., «Mi centro escolar me evaluará pobremente si mis alumnos/as no consiguen buenas notas»). Las respuestas se midieron con una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo. Se realizó una traducción del instrumento al portugués siguiendo las recomendaciones de Hambleton y Patsula (1998) con el método *back translation*, y con los datos obtenidos de una muestra brasileña (n = 210) de un estudio piloto previo se probó la misma estructura factorial obteniendo índices de ajuste adecuados ( $\chi^2(66) = 271.98$ ;  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 4.12$ ; CFI = .90; IFI = .91; RMSEA = .07; SRMR = .06). Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .79 y .81.

- *Vocación*: Se creó un instrumento *ad hoc* para medir la vocación por ser profesor de EF. Este cuestionario fue diseñado por un especialista en EF y un orientador profesional en línea con la propuesta moderna-individualista de este constructo, establecida por Madero (2021). El instrumento final se compuso de cinco ítems (ver material suplementario) que se respondieron con una escala tipo Likert de cinco puntos donde 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. La estructura factorial presentó índices de ajuste adecuados ( $\chi^2(5) = 19.14$ ,  $p = .002$ ,  $\chi^2/df = 3.83$ , CFI = .95, IFI = .95, RMSEA = .09; SRMR = .08).
- *Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas*: Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a profesores de EF (Cuevas et al., 2015), la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas o *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS; Bartholomew et al., 2011). Este instrumento consta de 12 ítems que miden la frustración de la percepción de autonomía (e.g., «Siento que me impiden tomar decisiones respecto al modo en el que enseño»), de competencia (e.g., «Siento que no estoy a la altura porque no tengo oportunidades para demostrar mi potencial») y de relaciones sociales (e.g., «Siento que soy rechazado/a por aquellos que me rodean»), cada una con cuatro ítems. Las respuestas se midieron con una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo. Se realizó una traducción del instrumento al portugués siguiendo las recomendaciones de Hambleton y Patsula (1998) con el método *back translation*, y con los datos obtenidos de una muestra brasileña (n = 210) de un estudio piloto previo se probó la misma estructura factorial obteniendo índices de ajuste adecuados ( $\chi^2(31) = 59.91$ ;  $p = .001$ ;  $\chi^2/df = 1.93$ ; CFI = .92; IFI = .92; RMSEA = .06; SRMR = .05). Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre .73 y .91.
- *Desmotivación*: Se utilizó la dimensión de desmotivación de la versión traducida al castellano (Franco et al., 2022) de la Escala Multidimensional de

Motivación en el Trabajo o *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS; Gagné et al., 2014), introducida con el encabezado «¿Por qué te esfuerzas, o te esforzarías, en tu trabajo?». Esta dimensión constó de tres ítems (e.g., «No sé por qué soy profesor/a de EF, este trabajo no tiene sentido»). Las respuestas se midieron con una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo. Se realizó una traducción del instrumento al portugués siguiendo las recomendaciones de Hambleton y Patsula (1998) con el método *back translation*. Los índices de ajuste obtenidos para la herramienta en una muestra brasileña (n = 210) de un estudio piloto previo fueron adecuados ( $\chi^2(103) = 140.85$ ; p .008;  $\chi^2/df = 1.37$ ; CFI = .95; IFI = .95; RMSEA = .07; SRMR = .06). Los valores alfa de Cronbach para la dimensión de desmotivación fueron de .89.

## Procedimiento

Tras recibir la aprobación del Comité de Ética de la Universidad, todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la *American Psychological Association* (2002) con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas. Se realizó un muestreo no aleatorio por conveniencia. Se contactó con los centros educativos con los que tenían convenio de colaboración tanto las universidades españolas a las que pertenecen los autores del trabajo, como otras universidades de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, con las que los investigadores colaboran habitualmente. Los profesores fueron informados del estudio, y dieron su consentimiento para participar. Su participación consistió en la cumplimentación de un cuestionario online, a través de la plataforma *Google Forms*, que permaneció disponible durante 6 meses. La tasa de respuesta osciló entre un 25 % y un 80 % en función de cada país.

## Análisis de datos

Se realizó un análisis clúster siguiendo el procedimiento de dos fases diseñado por Hair et al. (1998). En un primer momento, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward con las variables de vocación y de presiones percibidas. En una segunda fase se empleó la prueba de k-medias para contrastar la solución tanto en la submuestra utilizada en la prueba realizada con el método Ward, como en la otra submuestra que no había sido utilizada. Una vez identificados los perfiles, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas entre los perfiles en cuanto a la desmotivación y la frustración de las NPB, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA, prueba de Lambda



de Wilks) y, a continuación, se realizaron los test univariados correspondientes. Por último, se utilizó el test de Scheffé para las comparaciones a posteriori y se calculó el tamaño del efecto de las diferencias. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 26.0.

## RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones bivariadas se presentan en la Tabla 1. En general, los profesores mostraron niveles altos de vocación y bajos de desmotivación, y de frustración de las NPB. Las puntuaciones fueron moderadas en las presiones percibidas. La vocación se relacionó negativamente con la desmotivación mientras que esta mostró una asociación positiva con las presiones percibidas y con la frustración de las NPB.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables de estudio*

	1	2	3	4	5	6
1. Presiones percibidas (1-7)	---	-.07	.64**	.45**	.33**	.16*
2. Vocación (1-5)		---	-.09	-.22**	-.14*	-.15*
3. Frustración autonomía (1-7)			---	.43**	.42**	.20**
4. Frustración competencia (1-7)				---	.47**	.23**
5. Frustración relación (1-7)					---	.34**
6. Desmotivación (1-5)						---
M (DT)	3.17 (.79)	4.17 (.76)	1.27 (.52)	2.10 (1.30)	2.06 (1.23)	1.93 (1.09)

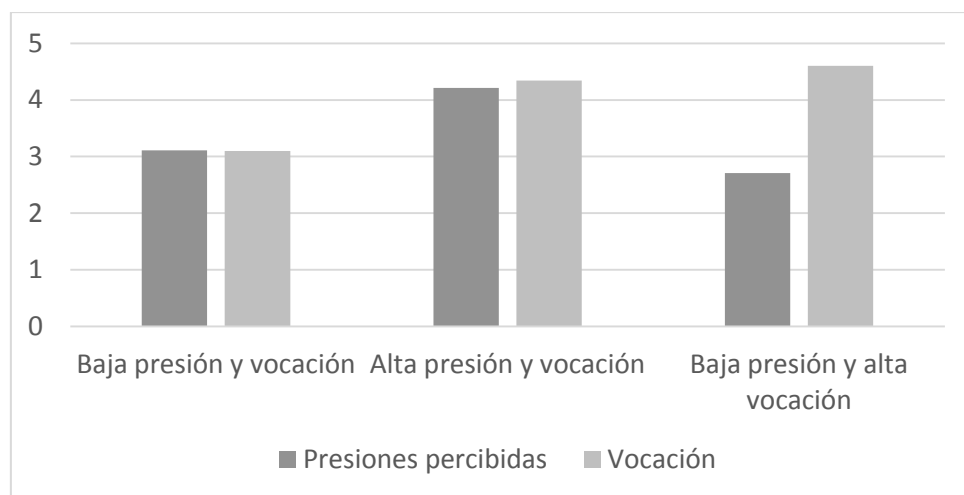
En este análisis, se incluyeron como variables de agrupación la vocación hacia la enseñanza y las presiones percibidas en el trabajo. Antes de realizar el análisis de conglomerados, se eliminaron cinco valores atípicos, lo que dio como resultado una muestra final de 243 profesores de educación física (128 hombres). Según el dendrograma y el esquema de aglomeración, se retuvieron como posibles soluciones la agrupación de los participantes en dos conglomerados y en tres conglomerados. La solución de tres conglomerados explicaba entre el 53% y el 74% de la varianza de los resultados del estudio. Sin embargo, la solución de dos conglomerados no

alcanzó el umbral del 50% de la varianza recomendado (Milligan y Cooper, 1985) en la explicación de las dimensiones que reflejan la viabilidad para aplicar estrategias de motivación. Por este motivo, junto con el hecho de que la solución permitía una interpretación conceptual significativa, se eligió la solución de tres conglomerados. Para la solución elegida, el procedimiento de validación cruzada proporcionó un valor kappa medio de 0.71, lo que indica una buena estabilidad.

Las puntuaciones medias de las variables que se utilizaron para conformar los clústeres (Figura 1) se presentan en la Tabla 2. El análisis clúster reveló la existencia de tres grupos, encontrando diferencias multivariadas entre los clústeres ( $F(4, 478) = .15, p < .001, \eta^2 p = .62$ ). Sobre la base de sus puntuaciones relativas estandarizadas, se asignaron las siguientes etiquetas comparando los valores entre dichos grupos: (a) un grupo que percibe baja presión y tiene baja vocación ( $n = 127$ ); (b) un grupo que percibe alta presión y tiene alta vocación ( $n = 60$ ); y (c) un grupo que percibe baja presión y tiene alta vocación ( $n = 58$ ).

**Figura 1**

*Puntuaciones de los clústeres establecidos en función de las presiones percibidas y la vocación*



Las diferencias univariadas y los contrastes entre clústeres, así como las diferencias encontradas en cada una de las variables dependientes, se presentan en la Tabla 2. Las diferencias univariadas confirmaron el etiquetado de los clústeres. A continuación, se realizó otro MANOVA para comprobar las diferencias en la frustración de las NPB y la desmotivación en función de los clústeres. El resultado de esta prueba reveló que existieron diferencias entre estos tres clústeres

**Tabla 2**  
*Diferencias univariadas y contrastes entre clústeres de las variables*

	Baja presión – baja vocación (n= 58) M (DT)	Alta presión – alta vocación (n=60) M (DT)	Baja presión – alta vocación (n= 127) M (DT)	F	p	$\eta^2$ parcial
Presiones percibidas	3.11 (.51) <sup>a</sup>	4.21 (.50) <sup>b</sup>	2.71 (.49) <sup>c</sup>	184.49	.001	.61
Vocación	3.10 (.49) <sup>a</sup>	4.34 (.55) <sup>b</sup>	4.58 (.40) <sup>c</sup>	208.00	.001	.63
Frustración de la autonomía	2.05 (1.11) <sup>a</sup>	3.23 (1.47) <sup>b</sup>	1.56 (.80) <sup>c</sup>	48.66	.001	.29
Frustración de la competencia	2.32 (1.27) <sup>a</sup>	2.62 (1.36) <sup>a</sup>	1.68 (1.00) <sup>b</sup>	15.06	.001	.11
Frustración de las relaciones con los demás	2.05 (1.04) <sup>a</sup>	2.44 (1.17) <sup>a</sup>	1.62 (.96) <sup>b</sup>	13.04	.001	.10
Desmotivación	1.30 (.43) <sup>ab</sup>	1.41 (.68) <sup>a</sup>	1.19 (.45) <sup>b</sup>	3.96	.020	.04

*Nota.* Las casillas con letras diferentes reflejan diferencias. Aquellas que presentan la misma letra reflejan ausencia de diferencia. Por ejemplo, para las diferencias entre clústeres en desmotivación, el clúster 2 (a) es significativamente diferente del clúster 3 (b) porque tienen diferentes letras. Sin embargo, el clúster 1 (ab) no tiene diferencias con los otros dos clústeres, ya que comparten las mismas letras (a y b).

( $F(8, 468) = 12.48, p < .001, \eta^2p = .18$ ). Respecto a las variables dependientes, los resultados mostraron mayores puntuaciones en frustración de las NPB y desmotivación en el grupo de alta presión-alta vocación. Sin embargo, solo se encontraron diferencias significativas entre los tres perfiles en la frustración de la autonomía. Por último, el perfil de baja presión-alta vocación presentó los menores niveles de desmotivación y frustración de autonomía, competencia y relación.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue, por un lado, identificar perfiles de profesores de EF en función de las presiones que percibían y su vocación hacia la actividad docente; por otro lado, nos planteábamos conocer si los perfiles emergentes diferían en sus niveles de frustración de las NPB y desmotivación. La discusión se va a estructurar en tres subapartados con el objetivo de presentar de forma clara los hallazgos más relevantes del presente trabajo. En el primero se abordará el hallazgo referente a la identificación de un perfil ideal, con niveles bajos en la percepción de presiones y altos en vocación. El segundo apartado está dedicado a la ausencia de un perfil con niveles altos de percepción de presiones y baja vocación. En el tercero se presenta el papel que juegan las presiones en profesores con niveles altos de vocación. Por último, se detallan las conclusiones e implicaciones prácticas, así como las limitaciones y futuras líneas de trabajo.

### Bajas presiones percibidas y alta vocación: el perfil ideal

Los resultados del presente estudio definieron un perfil caracterizado por bajos niveles de presiones percibidas y altos en vocación. Estos docentes mostraron el patrón más adaptativo, exhibiendo los valores más bajos en frustración de las tres necesidades de autonomía, competencia y relación, así como la desmotivación. Una reciente línea de investigación viene señalando que, cuando los profesores de EF perciben presiones, es más factible que se sientan desmotivados, probablemente porque sus necesidades psicológicas son vulneradas (Cuevas et al., 2018; Franco et al., 2022). Los resultados de nuestro estudio se alinean, por tanto, con la literatura en este respecto sugiriendo que los profesores que no se perciben presionados en su profesión experimentan menor desmotivación y frustración de las NPB.

Una importante contribución del presente estudio fue la incorporación de la variable de vocación en el establecimiento de perfiles, otorgando así importancia al factor vocacional que caracteriza a la profesión (e.g., Albarracín et al., 2014). En este sentido, parece que la coexistencia de una baja percepción de presiones y de

una alta vocación en el entorno laboral, da lugar a un perfil motivacional ideal de profesores de EF mostrando los menores niveles de frustración de las NPB y de desmotivación. Si comparamos este perfil ideal con el grupo de profesores que, aun percibiendo pocas presiones, presentan niveles bajos de vocación, vemos cómo estos últimos experimentan más frustración de todas las NPB y desmotivación.

Diferentes estudios que han explorado los motivos por los que un profesor se dedica a la educación, han identificado la enseñanza como una profesión predilecta (es decir, parece ser la primera opción entre los futuros docentes, y no una alternativa a la que recurren cuando no han conseguido otras opciones), en la que los motivos de naturaleza intrínseca parecen tener un papel fundamental (Valenzuela et al., 2018; Watt & Richardson, 2007). Concretamente, parece que los motivos intrínsecos y altruistas podrían ser determinantes en la enseñanza (Fray & Gore, 2018). Recientemente, entendiendo la vocación como esa preferencia hacia la profesión (Madero, 2021), se ha sugerido que podrían existir diferentes perfiles de profesores en función del tipo de motivación que experimenten. En este sentido, parece que aquellos profesores que presentan mayor vocación están guiados por motivos intrínsecos y altruistas, mientras que los motivos extrínsecos se relacionan con una menor vocación (Pop & Turner, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior, el hallazgo referente a la interacción entre la vocación y las presiones en diferentes perfiles de profesores apunta que, en contextos en los que no se perciben presiones, los profesores que tienen entusiasmo y pasión por enseñar el contenido o saber básico, o simplemente por ser docentes, serán menos propensos a experimentar frustración que aquellos con poca vocación. De esta forma, se sugiere que el factor vocacional podría actuar como un protector de la motivación. En cualquier caso, pese a la existencia de estudios como el de Spittle et al. (2009), sería interesante seguir analizando en futuras investigaciones cómo se relacionan los diferentes motivos para dedicarse a la docencia con los aspectos motivacionales y comportamentales de los profesores. Avanzar en la comprensión de dichos procesos podría ser de un gran valor para la mejora de procesos de orientación profesional.

### **La ausencia de un perfil de docentes con baja vocación y que perciban altas presiones**

Otro hallazgo relevante del presente estudio fue la ausencia de un grupo de profesores de EF que presentan baja vocación y perciben altas presiones en el trabajo. En este sentido, ya se ha señalado anteriormente que la vocación docente se ha caracterizado en general por mostrar altos niveles en motivos altruistas e intrínsecos para dedicarse a la profesión. Por tanto, se podría esperar que los profesores con alta vocación, cuyos comportamientos son guiados por razones altruistas (como ayudar a los adolescentes en su formación, o contribuir a la

mejora de la sociedad) y razones intrínsecas (como el interés por el contenido o saberes básicos de la materia, o la enseñanza en sí) (Pop & Turner, 2009), serán más propensos a percibir determinadas características del entorno como presiones, ya que pueden sentir amenazados sus metas y objetivos como docentes. De esta forma, cuando un profesor se preocupa por la importancia que tiene el desarrollo de todos los contenidos o saberes básicos de la programación (entendido como un motivo intrínseco), será más susceptible de sentirse presionado cuando hay tan solo unas horas disponibles para impartir la asignatura. Consecuentemente, este profesor sentirá sus NPB frustradas, lo que afectará incluso a su estilo de enseñanza y, por tanto, al comportamiento y motivación del estudiante (Escriva-Boulley et al., 2021). Ello explicaría la existencia del perfil con alta vocación y altas presiones. Sin embargo, aquellos profesores que presentan valores más bajos en vocación serán más propensos a elegir la profesión en base a motivos extrínsecos como la seguridad profesional, el salario o el estatus (Valenzuela et al., 2018; van Uden et al., 2013). Cuando este es el caso y la elección profesional está motivada por razones extrínsecas (seguridad profesional o salario), quizá los docentes sean menos propensos a sentir que esas características del contexto, como las limitaciones de tiempo o presiones derivadas de sus compañeros, puedan comprometer sus objetivos (por ejemplo, difícilmente un docente va a percibir la limitación de tiempo en sus clases como una presión que amenace su estabilidad laboral). Esto podría explicar la ausencia de un perfil de baja vocación y altas presiones.

A pesar de que no existen en la literatura estudios previos tratando de establecer perfiles de profesores en función de las presiones que perciben en su trabajo y su vocación, diversos trabajos han identificado diferentes perfiles motivacionales entre los docentes (Abós et al., 2018; Franco et al., 2021). Estos estudios han coincidido en señalar la existencia de cuatro perfiles de profesores: aquellos con altos niveles de motivación autónoma y bajos de motivación controlada y desmotivación, aquellos con niveles altos tanto de motivación autónoma como de motivación controlada, otro grupo con bajos niveles en todas las motivaciones, y un último perfil con altos niveles de motivación controlada y desmotivación, y bajos niveles de motivación autónoma. Dado el paralelismo entre la vocación y la motivación autónoma señalado anteriormente, así como la asociación encontrada entre la percepción de presiones en el trabajo y variables motivacionales desadaptativas (Bartholomew et al., 2014; Franco et al., 2022), podríamos hipotetizar la identificación en el presente estudio de un perfil similar al último descrito de los encontrados en estudios de perfiles motivacionales. Sin embargo, el hecho de no haber emergido un grupo de profesores con estas características abre la puerta a una línea de investigación poco explorada hasta el momento: la interrelación entre vocación y regulaciones motivacionales en profesores a lo largo del tiempo. En este sentido, a través de la teoría de socialización ocupacional (Lawson, 1983a, 1983b),

podríamos entender qué factores son los que realmente determinan la elección de la profesión. En ella se diferencian tres grandes fases que nos permiten entender cómo un conjunto de experiencias, junto con la adquisición de conocimientos y habilidades docentes, y su puesta en práctica, van a generar y fomentar el interés por la enseñanza. Recientemente, Washburn et al. (2019) analizaron el impacto de determinadas variables motivacionales sobre los estilos de enseñanza que promueven la motivación a través de dicha teoría, encontrando que los profesores que previamente han estado en contextos motivacionales (donde se genera interés por la enseñanza), están relacionados con estilos que promueven la motivación. Por tanto, sería interesante conocer en profundidad cómo evoluciona la motivación de los docentes en función de la vocación que experimentan al inicio de su carrera profesional y conocer si estos profesores resultan más o menos vulnerables a las exigencias propias de la profesión docente.

### **El rol perjudicial de la percepción de presiones en profesores con alta vocación docente**

Resulta llamativo cómo los niveles más altos de desmotivación los presentan los profesores del perfil altas presiones-alta vocación. A pesar de que un reciente estudio sugirió que aquellos profesores motivados por el valor utilitario de la profesión (entendido como un motivo intrínseco) sienten mayor responsabilidad por la motivación de sus estudiantes (Berger & Girardet, 2021), parece que las consecuencias de percibir que ciertas presiones puedan obstaculizar su desarrollo profesional serán más devastadoras en estos profesores con altos niveles de vocación por la profesión. La literatura no solo ha evidenciado el rol perjudicial que tiene las presiones sobre la motivación y el bienestar del docente (Cuevas et al., 2018; Franco et al., 2022), sino sobre los estilos de enseñanza (Soenens et al., 2012) y, consecuentemente, sobre las interacciones con los alumnos. Diferentes estudios con profesores han evidenciado que la necesidad de ceñirse a pautas curriculares muy estrictas (Albarracín et al., 2014), así como el sentir que tienen limitado y escaso control sobre su docencia en las escuelas (e.g., Buckley et al., 2017), pueden ser una fuente de presiones laborales. Al sentirse presionado, un profesor podría hacer uso de estilos más controladores. En esta línea, la TAD reconoce que las personas pueden mostrar patrones que representan el lado oscuro cuando las NPB son vulneradas (Vansteenkiste et al., 2020). Franco et al. (2021) sugirieron que cuando un profesor muestra patrones poco adaptativos, parece que la percepción de esas presiones fomentará la frustración de las tres necesidades psicológicas y aún más la desmotivación.

Resulta interesante cómo en el presente estudio, al comparar el perfil de profesores de bajas presiones percibidas y baja vocación con el grupo de profesores

con altas presiones percibidas y alta vocación, no se encontraron diferencias en la desmotivación, la frustración de competencia o la frustración de relaciones, pero sí en la frustración de autonomía. Concretamente, los resultados mostraron para la variable frustración de autonomía una puntuación superior en el perfil con altas presiones y alta vocación, mientras que, para el perfil con bajas presiones y vocación, los niveles de frustración de autonomía fueron inferiores. En este sentido, si bien la alta vocación podría actuar como un protector de ciertas variables del profesor frente a las presiones percibidas, parece que esto no es así cuando hablamos de la necesidad de autonomía. Mientras que la alta vocación que presentan los docentes podría influir en las altas expectativas que se crean en torno a su desarrollo profesional (Burgueño et al., 2020), parece que este hecho podría hacerles sentir más vulnerables ante la percepción de ciertas presiones o características del entorno laboral que amenazan con truncar las mencionadas expectativas. De esta forma, cuando un profesor percibe dichas presiones, podría sentir que su autonomía se ve frustrada si no puede tomar decisiones en clase, como decidir qué enfoque metodológico utilizar o qué estrategias seleccionar para el desarrollo de un contenido o saber básico determinado. Este hecho sugiere que cuando hablamos de autonomía, la vocación parece no ser suficiente para evitar los efectos perjudiciales que pueden generar las presiones en los profesores. Por tanto, sería interesante profundizar en los perfiles de aquellos docentes que, pese a elegir la enseñanza como profesión vocacional, su libertad de decisión e independencia se ve afectada por las presiones y, por tanto, su motivación en el aula es socavada.

### Implicaciones prácticas

En términos de implicaciones prácticas, el presente estudio arroja luz sobre diversos aspectos educativos que parecen tener repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La identificación de tres perfiles de docentes pone de manifiesto la coexistencia de las presiones percibidas y la vocación entre el profesorado de EF.

En primer lugar, los resultados sugieren que, en contextos en los que no se percibe una alta presión, la vocación parece favorecer la motivación, por lo que resulta necesaria la mejora de los programas de orientación entre los jóvenes. De esta forma, se podrían ofrecer herramientas que les permitan reflexionar sobre sus intereses profesionales e identificar aquellos motivos vocacionales que determinan la elección de la profesión docente. Por tanto, tal y como señalan diferentes estudios (e.g., Hernández Franco y Franco, 2020), resulta de gran importancia acompañar a los jóvenes en el proceso de orientación como paso previo a la elección de estudios o profesión con el fin de atraer a la enseñanza a futuros docentes que realmente sientan que su elección es fruto de la vocación.



En segundo lugar, el presente trabajo destaca, en línea con la literatura existente, las consecuencias devastadoras que puede tener la percepción de presiones en el contexto laboral (e.g., Franco et al., 2022). Por ello, se sugiere la propuesta de iniciativas que fomenten la disminución de la percepción de presiones entre los profesores de EF a través de, por ejemplo, la valoración de la EF como asignatura o la dotación de espacios y materiales para el adecuado desarrollo de la asignatura, hechos que han sido reportados por los docentes como frustrantes y limitantes en su actuación (von Haaren-Mack et al., 2020). Asimismo, es de gran importancia que los diferentes agentes presentes en la comunidad educativa (e.g., administración, equipos directivos, profesorado, familias) sean capaces de comprender la relevancia que tiene el uso de enfoques pedagógicos que, si bien podría parecer que generan contextos caóticos y desordenados en el aula, buscan favorecer la autonomía del alumno en las actividades propuestas.

Por último, cabe destacar que, pese a las iniciativas que se puedan proponer para tratar de reducir las presiones que perciben los profesores de EF, resulta también necesario ofrecer herramientas, estrategias o alternativas que permitan a los futuros docentes hacer frente a dichas presiones. En este sentido, resulta fundamental formar al profesorado para hacer frente al nuevo currículo, aprender a elaborar propuestas con escaso material e instalaciones poco apropiadas para el contenido, o dotar de recursos metodológicos que permitan que los docentes se sientan seguros y confiados frente a la imposición de ciertos enfoques metodológicos en los centros en los que trabajan.

### Limitaciones y futuras líneas

Este estudio presenta diferentes limitaciones. Al tratarse de un estudio cuyo diseño es transversal, no se puede establecer causa-efecto en las relaciones encontradas en el trabajo. Referente a la muestra, es posible que la percepción de las presiones sea diferente en función del país, por lo que se propone profundizar en estudios internacionales que aborden la relación entre la percepción de las presiones y diferentes variables motivacionales. Por otro lado, la naturaleza de la metodología a través del uso de cuestionarios podría ofrecer información limitada. La ausencia de las versiones de los cuestionarios en portugués, así como el diseño de los ítems para evaluar la vocación, que fueron elaborados ad-hoc, podrían suponer una limitación en el estudio. En esta línea, referente al constructo de vocación, un estudio reciente sugiere la reconceptualización de la importancia de la variable, dado que ha sido abordada desde diferentes perspectivas (Hoff et al., 2020). Como futuras líneas, se plantea llevar a cabo un análisis comparativo en función del país de los participantes en el que se tengan en cuenta otras variables contextuales que podrían afectar a la percepción de las presiones y la vocación. Asimismo,

sería interesante analizar el presente trabajo en función de los diferentes niveles educativos. Además, sería de gran utilidad y aportaría información contrastable el análisis de las presiones que perciben los docentes a través de entrevistas que ofrezcan información más completa. El uso de métodos mixtos en educación puede ser una herramienta valiosa que nos ayude a entender mejor la realidad educativa. Por último, sería interesante validar una herramienta para evaluar la vocación.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo ponen de manifiesto la atención que debería recibir el rol que tienen las presiones sobre diferentes aspectos psicológicos y comportamentales de los docentes. Además, sugiere que las presiones, si bien han sido señaladas como aspecto positivo y motivador en trabajos anteriores, pueden conducir a la desmotivación del profesorado. Por ello, sería recomendable, por un lado, apoyar los procesos de orientación para futuros docentes y, por otro, fomentar la concienciación a través de iniciativas que permitan reducir las presiones en el contexto educativo, así como dotar de estrategias a futuros docentes que les permitan lidiar con las presiones presentes en su trabajo ante los efectos que pueden ocasionar sobre su propia motivación y su desempeño profesional y, en consecuencia, a la experiencia de sus alumnos en clase de EF.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: a variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education, 74*, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Abós, A., Sevil, J., Haerens, L., Aelterman, N., & García-González, L. (2019). Towards a more refined understanding of the interplay between burnout and engagement among secondary school teachers: a person-centered perspective. *Learning and Individual Differences, 72*, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.008>
- Albarracín, A., Moreno-Murcia, J. A., & Beltrán-Carrillo, V. J. (2014). *La situación actual de la educación física según su profesorado: un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia*. *Cultura, Ciencia y Deporte, 9*(27), 225-234. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.469>
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (Amended August 3, 2016)*. American Psychological Association.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological

- need thwarting. *Teaching & Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: a self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Buckley, D., Abbott, D., & Franey, J. (2017). An exploration of Irish teachers' experiences of stress. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 17(1), 28-47. <https://doi.org/10.21427/D7M71K>
- Burgueño, R., Macarro-Moreno, J., & Medina-Casabón, J. (2020). Psychometry of the Multidimensional Perceived Autonomy Support Scale in Physical Education with Spanish secondary school students. *SAGE Open*, 10(1), 2158244019901253. <https://doi.org/10.1177/2158244019901253>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- 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, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.56>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: a longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431-452. <https://doi.org/10.1002/job.1808>
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical

- education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961-980. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
- Franco, E., Cuevas, R., Coterón, J., & Spray, C. (2022). Work pressures stemming from school authorities and burnout among physical education teachers: the mediating role of psychological needs thwarting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 110-120. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0070>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45(1), 153-171.
- Hernández-Franco, V., & Franco, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272. <https://doi.org/10.5209/rced.63133>
- Hoff, K. A., Song, Q. C., Wee, C. J. M., Phan, W. M. J., & Rounds, J. (2020). Interest fit and job satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 123, Artículo 103503. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103503>
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: how do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 99, 103257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: exploring

- motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education* 2(3), 3–16. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3>
- Lawson H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3–15.
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M., & Sicilia, A. (2018). Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74-81. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.367>
- Madero, C. (2021). Because I Am called: how a calling to teach emerges and develops in teachers working in catholic high schools. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103319>
- Mtika, P., & Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their «choice» in Malawi? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 424-433. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.012>
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: revisiting recent meta-analytic findings. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 138-151. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.002>
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, 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), 186-196. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.1.186>
- Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching*, 15(6), 683-700. <https://doi.org/10.1080/13540600903357017>
- Ren, F., & Zhang, J. (2015). Job stressors, organizational innovation climate, and employees' innovative behavior. *Creativity Research Journal*, 27(1), 16-23. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.992659>
- Romero-Sánchez, E., Gil-Martínez, L., & Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7). <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: a theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>

- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- 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), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.005>
- Stebbins, J., Taylor, I. M., Spray, C., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: the coaching environment and coach psychological well— and ill-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 481-502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.002>
- Taylor, I. M., 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(1), 75-94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 325-346. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9931>
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and meta-analysis.

*Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Stress in physical education teachers: a systematic review of sources, consequences, and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 279-297. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- Washburn, N. S., R Richards, K. A., & Sinelnikov, O. A. (2020). The development of US physical education teachers' motivating styles: a socialization perspective. *European Physical Education Review*, 26(2), 495-514. <https://doi.org/10.1177/1356336X19873355>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

