

Adaptación psicológica del profesorado al entorno online: evaluación del sentimiento de soledad y nivel de motivación docente

Higinio González-García, Universidad Internacional de la Rioja

Silvia Fuentes De Frutos, Universidad Internacional de la Rioja

Víctor Renobell Santaren, Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

La soledad sentida por los profesores en su puesto de trabajo y la motivación docente son variables que influyen directamente en el desempeño laboral y en el sentimiento de bienestar de los profesores. Por otra parte, la educación online es una realidad cada vez más extendida, especialmente en la enseñanza postobligatoria. Las características propias de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje hacen que sea necesario investigar los procesos de adaptación psicológica de los docentes a las nuevas condiciones sociales y laborales en su puesto de trabajo. El objetivo principal de la investigación fue analizar las diferencias en los niveles de soledad y motivación de los docentes (Universitarios, Secundaria y Primaria) en función del tipo de docencia que impartían: presencial, online y mixta. La muestra se compuso de 104 profesores (*Medad* = 44.74; *SD* = 10.45) que completaron una serie de cuestionarios: un cuestionario sociodemográfico ad hoc (preguntas sociológicas: edad, género, tipo de docencia, entre otras), el cuestionario de soledad de UCLA y el inventario The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). Los resultados no mostraron diferencias en el nivel de soledad sentido ni en la motivación docente entre modalidades de docencia. Sin embargo, sí que se observó que los años trabajados como docente poseen un efecto modulador en el sentimiento de soledad, siendo este superior en los profesores con más años de experiencia. En la discusión final se analizan los trabajos existentes que relacionan la soledad sentida por el docente en correlación con el tiempo de docencia, así como otros trabajos que ponen el punto de reflexión en otro tipo de variables que no han sido significativas para este estudio, como el estatus, las relaciones sociales o los vínculos profesionales adecuados.

Palabras clave: Soledad, motivación docente, docencia online, docencia presencial, adaptación psicológica.

Psychological adaptation to online environment of professors: loneliness perception and motivational levels.

Abstract

Loneliness felt by teachers in their workplace and teacher motivation are variables that directly influence teacher performance and teachers' feelings of well-being. On the other hand, online education is an increasingly widespread reality, especially in post-compulsory education. Characteristics of virtual teaching and learning environments make it necessary to investigate the psychological adaptation processes of teachers to the new social and working conditions in their workplace. The main objective of the research was to analyze the differences in levels of loneliness and motivation of teachers (University, Secondary and Primary) depending on the type of teaching they gave: in person, online and mixed. The sample consisted of 104 professors (Mage = 44.74: SD = 10.45) who completed a series of questionnaires: an ad hoc sociodemographic questionnaire (sociological questions: age, gender, type of teaching, among others), the UCLA Loneliness questionnaire and the inventory The Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST). The results do not show differences in the level of loneliness felt or in teaching motivation between teaching modalities. However, years worked as a teacher have a modulating effect on the feeling of loneliness, thus, those more experienced professors reported greater loneliness levels. The final discussion shows how several previous works analyzed teaching and loneliness. Besides, it is shown how previous works point out other variables related to loneliness and teaching, such as status, appropriate social relationships or professional ties.

Key words: Loneliness, teaching motivation, online teaching, face-to-face teaching, psychological adaptation.

Introducción

Las circunstancias emocionales de los profesores se cuentan entre las variables más significativas en relación a su esfuerzo profesional y actuación docente (Tabançali, 2016). El presente trabajo centra su atención en dos variables con una contrastada capacidad de predicción respecto al bienestar y el buen desempeño laboral, estas son: el nivel de soledad sentido en el puesto de trabajo (Butler, 1990; Gumbert y Boyd, 1984; Tabançali, 2016; Yilmaz y Aslan, 2013) y el nivel de motivación docente (Baleghizadeh y Gordani, 2012; Bruinsma y Jansen, 2010; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2013; Hein et al., 2012). Además, atendiendo a la proliferación de entornos de docencia online en los distintos niveles formativos, situación que se produce en parte por las exigencias derivadas durante la pandemia de la Covid-19, este trabajo se centra en valorar en qué sentido las condiciones laborales y sociales, asociadas a los entornos virtuales de enseñanza, condicionan el sentimiento de soledad y la motivación laboral. Se considera relevante hacerlo en comparación con docentes que trabajen exclusivamente de forma presencial, online y de manera mixta.

En relación al primero de los factores, Perlman y Peplau (1982) señalaron que el sentimiento de soledad deriva de la diferencia existente entre los niveles de relación social que se esperan y los que se obtienen. El sentimiento de soledad depende más de la calidad de las relaciones sociales que del número de relaciones sociales que mantiene el sujeto (Neto, 2015). Además, este sentimiento afecta negativamente a nivel biológico y cognitivo, empeorando la habilidad de la persona para la autorregulación (Cacioppo y Hawkley, 2009; Cacioppo y Patrick, 2008). En casos complejos, la soledad está relacionada con la aparición de cuadros de estrés, reducción de la actividad física y un deterioro en la calidad del sueño, así como con enfermedades mentales como la depresión y el alcoholismo (Akerlind y Hornquist, 1992; Hawkley, Thisted y Cacioppo, 2009; Segrin y Domschke, 2011; Segrin y Passalacqua, 2010).

Existe evidencia científica respecto a una serie de variables personales influyentes en el sentimiento de soledad por parte del sujeto: las personas casadas se sienten menos solas que las solteras (Berg, Mellstrom, Persson y Svanborg, 1981; Caar y Schellenbach, 1993; Creecy, Berg y Wright, 1985; Lynch, 1977; Sears, Peplau y Taylor, 1991; Weiss, 1973). Aunque, en general, las mujeres sienten niveles más altos de soledad, los solteros con necesidad de establecer relaciones sociales se muestran más vulnerables que las mujeres cuando no las logran (Rogers, 1961; Weiss, 1973). Por otro lado, la soledad se hace más presente en personas mayores que en jóvenes (Berg et

al., 1981; Dugan y Kivett, 1994; Rogers, 1961; Sears et al., 1991); el sentimiento de soledad disminuye a mayor nivel educativo, y las personas con trabajos de mayor estatus tienden a sentirse menos solas (Ozkorukcugil, 1998), a pesar de la soledad sentida en los puestos directivos, donde los niveles de soledad percibida son elevados (Tabançali y Korumaz, 2014).

Se ha descrito que sentirse solo en la vida, como sentimiento generalizado en las diferentes parcelas de la carrera vital de la persona, y la soledad sentida en el puesto de trabajo mantienen una estrecha relación, a pesar de que ambos conceptos no se acoplan completamente (Yilmaz y Aslan, 2013). El sentimiento de soledad también afecta al rendimiento laboral negativamente (Gumbert y Boyd, 1984).

En relación a la profesión docente, son pocos los estudios que valoran de manera directa la relación entre la percepción de soledad del docente y las variables laborales y sociales. A continuación, se deja aquí constancia de algunos de los hallazgos más relevantes. Neto y Barros (1992) hallaron que los profesores con más de 20 años de profesión se sienten más solos que los que llevan menos tiempo enseñando. También que los maestros que enseñan en los grados iniciales se sienten más solos que los que enseñan en los últimos grados de primaria o en centros de secundaria.

Los resultados de diferentes estudios sugieren que cuanto mayor es el nivel de soledad sentido por el docente, más débiles son las creencias sobre la capacidad del mismo para producir los resultados deseados (Neto, 2015). Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Lent et al. (2011), a partir de una muestra de docentes italianos, determinó que existe una correlación positiva entre la satisfacción en el puesto del trabajo y la satisfacción vital.

Por último, los resultados de un estudio llevado a cabo en docentes brasileños, sugirió que aquellos profesores que no mantenían una relación sentimental, que trabajaban en una universidad privada y que trabajaban en una escuela pública eran más proclives a sentirse solos. También que cuanto más solos se sentían los docentes, más insatisfechos se mostraban (Neto, 2015).

El segundo factor abordado en el presente estudio es la motivación, que siguiendo a Sinclair (2008), puede definirse en términos de atracción, retención y concentración, como algo que determina “qué atrae a los individuos a la docencia, cuánto tiempo

dedican a la formación docente inicial y permanente, y el grado con el que se involucran en la profesión” (p. 37).

Dörnyei y Ushioda (2011) destacaron las dos dimensiones principales de la motivación docente: la motivación para enseñar y la motivación para permanecer en la profesión. Estos autores concluyeron la existencia de cuatro componentes destacados en la configuración de la motivación docente: la motivación intrínseca, estrechamente relacionada con el interés inherente por la enseñanza; las influencias contextuales sociales relacionadas con el impacto de condiciones y limitaciones externas; la dimensión temporal con énfasis en el compromiso de por vida; y los factores desmotivadores que emanan de influencias negativas.

La investigación sobre las características de la motivación de los profesores en formación ha sugerido que las motivaciones intrínsecas y altruistas eran cruciales para una carrera satisfactoria y duradera en el aula en países desarrollados (Brookhart y Freeman, 1992; Karavas, 2010; Kyriacou y Coulthard, 2000). Sin embargo, la motivación temprana no puede predecir el mantenimiento de la motivación a lo largo de la carrera docente (Bess, 1977).

La motivación del profesorado es un factor crucial estrechamente relacionado con una serie de variables en la educación, como la motivación del estudiante, las diferentes reformas educativas, la práctica docente, las características psicológicas de los profesores y los beneficios económicos (Atkison, 2000; Jiyong y Hongbiao, 2016). Además, Packard y Dereshiwsky (1990) identificaron las relaciones sociales, los vínculos profesionales adecuados y los aportes profesionales como puntos a tener en cuenta en relación a la motivación docente. Otros factores de motivación identificados por otros autores incluyen los valores y las normas sociales (Peterson y Ruiz-Quintanilla, 2003) y el ambiente de trabajo (Mani, 2002).

Los esfuerzos de investigación se han concentrado también en conocer cuáles son los factores principalmente asociados a la desmotivación de los docentes. En ese sentido, Sugino (2010) concluye, en base a una investigación llevada a cabo en profesores japoneses, que los aspectos extrínsecos del trabajo como el salario, el título y las oportunidades de promoción presentan una menor capacidad de desmotivar al profesorado que las actitudes de los estudiantes, el tipo y la calidad del material didáctico, la metodología docente, las condiciones de trabajo, que incluyen las instalaciones, los factores culturales y específicos de la escuela y las relaciones humanas.

En relación a la docencia en la modalidad online cabe destacar que esta supone muchas oportunidades para docentes y para alumnos y alumnas, pero también, a menudo, un desafío. La adaptación del docente a la realidad virtual pasará por desarrollar las competencias necesarias para manejar con soltura los aspectos siguientes: cambio en el lugar habitual de la docencia, cambio en el rol del instructor, cambios en la relación y el trato con los alumnos, cambios en las metodologías empleadas, cambios en la relación con el resto del personal del centro cambios en la propia identidad profesional (Redmond, 2011).

Como novedad de este trabajo, dada la escasez de estudios previos, se pretende analizar las diferencias en el sentimiento de soledad y motivacionales entre los distintos tipos de profesores examinados en la muestra (presencial, online y ambos tipos de enseñanza). Como se comentaba anteriormente, dada la escasez de estudios previos, este trabajo puede contribuir al inicio del análisis de los distintos tipos de docencia y sus efectos en la salud laboral de los docentes. Por todo ello, el objetivo principal de la investigación fue analizar las diferencias en los niveles de soledad y motivación de los docentes (Universitarios, Secundaria y Primaria) en función del tipo de docencia que impartían: presencial, online y mixta (presencial y online, en grado indeterminado).

Método

Participantes

La muestra se compuso de 104 profesores (*Medad* = 44.74: *DT*=10.45) de ellos el 37.1% eran hombres y el 62.9% eran mujeres. En cuanto al tiempo de ejercicio de la profesión el 30.5% llevaba entre 0 y 5 años, el 13.3% entre 6 a 10 años, el 11.4% entre 10 y 15 años, el 12.4% entre 15 y 20 años, y el 32.4% lleva más de 20 años dentro de la docencia. Por otro lado, en lo que se refiere al ciclo de impartición del acto docente: el 67,7% eran profesores universitarios, el 16.2% maestros de Educación Primaria, el 3.8% maestros de infantil y el 12.4% docentes de bachillerato. Por último, en lo que respecta al tipo de docencia impartida, el 48.6% trabaja online y presencial, el 34.3% de manera online y el 17.1% de manera presencial.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Para evaluar las variables sociodemográficas del estudio se creó un cuestionario sociodemográfico de elaboración

propia. La escala se compuso de 15 ítems en los que se examinó el género, número de hijos, tipo de docencia (online, presencial, ambas), aficiones principales, número de años en la docencia, entre otras. En lo que respecta a las preguntas de este instrumento, había preguntas abiertas, dicotómicas, tipo Likert y politómicas.

Evaluación de la Soledad. Para la evaluación de la soledad, se utilizó la Escala de Soledad UCLA (Russell, 1996). Esta escala se compone de 10 ítems en su versión tercera, con cuatro opciones de respuesta, diseñados para examinar la soledad en poblaciones de diferente índole. Además, la escala se compone de un único factor para la medida de la soledad. Como ejemplos de ítems pueden destacarse los siguientes: “¿Con qué frecuencia se siente infeliz haciendo cosas solo?”, “¿Con qué frecuencia siente que no tiene a nadie con quien hablar?”, etc. La escala ha mostrado niveles apropiados de fiabilidad y validez en trabajos previos (Russell, 1996; Velarde-Mayol, Fragua-Gil y García de Cecilia, 2015). Además, en este trabajo se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .87.

Evaluación de la motivación docente. Para examinar la motivación docente, se empleó la Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) de Fernet, Senecal, Guay, March y Dowson (2008). Esta escala se compone de 18 ítems antecedidos por el enunciado: “*Me involucro en la labor docente...*” y distribuidos en cinco subescalas de tres ítems cada una: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. Las respuestas se puntúan en una escala Likert con siete opciones de respuesta. Además, estudios previos han probado la fiabilidad y validez de la citada escala (Rolando, Wilhemi y Belletich, 2020; Ruiz-Quiles, 2015). En este trabajo se obtuvo el siguiente alfa de Cronbach en las distintas sub-escalas: Motivación intrínseca ($\alpha = .84$), regulación identificada ($\alpha = .73$), regulación introyectada ($\alpha = .89$), regulación externa ($\alpha = .62$) y amotivación ($\alpha = .88$).

Procedimiento

El estudio siguió las recomendaciones éticas marcadas por la APA. Por otro lado, para la búsqueda de participantes se contactó con profesores de manera online, principalmente a través del email, aunque también se contactó a través de anuncios en redes sociales. En cualquiera de los dos modos de acceso a la participación, una vez que los docentes mostraban su interés en participar, recibían un email con la batería de pruebas de la investigación. En este sentido, la batería de pruebas se componía de un consentimiento informado que debían de completar antes de comenzar con los cuestionarios del estudio. Para finalizar, una vez terminaban con los cuestionarios, los datos se alojaron en formato electrónico de Excel, ya que la toma de muestra se realizó

con el software de Google Forms. Por último, es importante destacar que la participación en el estudio fue totalmente voluntaria y confidencial.

Análisis de Datos

El análisis de los datos se realizó a través del programa SPSS 26 (IBM, 2020). Se realizaron los estadísticos descriptivos de media, frecuencias, porcentajes y desviación típica y tablas de contingencia, para conocer las características de la muestra. Para verificar que la muestra seguía una distribución normal, se utilizó la prueba de Komolgorov-Smirnov y se encontró que la muestra no seguía una distribución normal ($p < .05$); por lo tanto, se utilizaron pruebas no paramétricas. La prueba *Kruskal Wallis*, se utilizó para conocer las diferencias entre grupos en función del tipo de docencia, se estableció un nivel de error tipo I de .05 en todas las pruebas estadísticas. La regresión lineal, se empleó con la finalidad de conocer el poder de predicción de las variables examinadas. La Eta^2 se calculó con el fin de mostrar un índice de tamaño del efecto en los análisis de *Kruskal Wallis*.

Resultados

Diferencias en soledad y motivación en función del tipo de docencia

En primer lugar, para conocer las diferencias de medias en las variables de soledad en función del tipo de docencia (online, presencial y ambos tipos de docencia), se realizó una prueba *Kruskal Wallis*, en la que se dividió a la muestra en docencia online ($n = 51$), presencial ($n = 36$) y ambos tipos de docencia ($n = 18$).

Tabla 1. Diferencias en los niveles de soledad en función del tipo de docencia

Variables de Soledad	Docencia Online	Docencia Presencial	Docencia online y Presencial		$H(p)$	Eta^2
	($n = 51$)	($n = 36$)	($n = 18$)	($n = 18$)		
	$M(DT)$	$M(DT)$	$M(DT)$	$M(DT)$		
Soledad	30.66 (4.43)	30.91 (3.56)	30.66 (4.43)	13.27 (.77)		.01

Los resultados de la Tabla 1, no mostraron diferencias significativas entre los niveles de soledad en función del tipo de docencia ($p > .05$).

En segundo lugar, para examinar las diferencias de medias en las variables de motivación en función del tipo de docencia, se realizó una prueba *Kruskal Wallis*, en la que se dividió a la muestra en docencia online, presencial y ambos tipos de docencia.

Tabla 2. Diferencias en las variables de motivación en función del tipo de docencia

Variables de Motivación	Docencia Online (n = 51) M (DT)	Docencia Presencial (n = 36) M (DT)	Docencia online y Presencial (n = 18) M (DT)	H (p)	Eta2
Motivación Intrínseca	6.44 (.65)	6.40 (.97)	6.12 (.74)	3.98 (.13)	.02
Regulación identificada	6.32 (.71)	5.89 (1.30)	6.18 (.62)	1.83 (.40)	.04
Regulación introyectada	3.05 (1.85)	3.59 (1.69)	2.92 (1.73)	3.09 (.21)	.02
Regulación Externa	3.45 (1.34)	3.37 (1.61)	3.98 (.40)	1.54 (.46)	.02
Amotivación	1.75 (1.08)	1.90 (1.47)	2.35 (1.79)	2.51 (.28)	.02

Los resultados de la Tabla 2, no mostraron diferencias significativas entre las variables de motivación en función del tipo de docencia ($p > .05$).

Covariación

A continuación, para saber si existía covariación entre la variable tipo de profesor (online, presencial y ambas modalidades) y las variables sociodemográficas género, tipo de centro educativo y años en la docencia, se realizó una prueba Chi Cuadrado en la que se encontraron diferencias significativas en la variable años en la docencia ($X^2 =$

19.15; $p < .01$). En este sentido, para examinar la relación entre los años en la docencia, la soledad y la motivación, se realizaron dos regresiones lineales.

En primer lugar, para analizar la influencia de los años en la docencia y los niveles de soledad, se realizó una regresión lineal ($R^2 = .76$) en la que el modelo resultó significativo ($F = 339.37$; $p < .00$). De manera que se encontró que, a mayor tiempo en la docencia, se presentaron mayores niveles de soledad ($B = 7.84$; $t = 18.42$).

En segundo lugar, para analizar la influencia de los años en la docencia y las variables de motivación, se llevó a cabo una regresión lineal ($R^2 = .77$) en la que el modelo resultó significativo ($F = 68.02$; $p < .00$). No obstante, no se encontró una relación de predicción entre las variables de motivación (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación) y los años en la docencia ($p > .05$).

Discusión

El objetivo principal de la investigación fue analizar las diferencias en los niveles de soledad y motivación de los docentes (Universitarios, Secundaria y Primaria) en función del tipo de docencia que impartían: presencial, online y mixta. El análisis empírico ha demostrado que existen relaciones entre docencia y soledad, aunque esas relaciones no son significativas cuando se segmentan por tipo de docencia que se impartía y por el tipo de nivel educativo en el que el docente ejercía. Según los resultados obtenidos, se ha podido comprobar que no hubo diferencias significativas entre los niveles de soledad en función del tipo de docencia (online, presencial y ambos tipos de docencia), pero sí se ha podido demostrar que a mayor tiempo en la docencia se presentan mayores niveles de soledad. Se trata de una relación causal y significativa, una correlación recurrente que se ha podido comprobar en otros tipos de estudios.

El tipo de docencia (presencial, online y mixta) no es una variable discriminadora respecto al aspecto de la soledad, ni tampoco el nivel educativo en la que el docente ejerce su principal labor. Otros estudios como los de Ozkorukcugil (1998), relacionan el tipo de trabajo con el estatus social, y afirman que a mayor estatus, menor sentimiento de soledad. En este sentido no puede afirmarse que este trabajo mantenga la línea de este estudio antes mencionado.

Por otro lado, queda por comprobar si, tal y como afirman Gumbert y Boyd (1984), el sentimiento de soledad también afecta al rendimiento laboral negativamente. En este trabajo la variable rendimiento laboral no se ha tenido en cuenta a la hora del análisis

propuesto. No obstante, sería fácil entender que el sentimiento de soledad afecta a niveles de rendimiento laboral para todos los tipos de docencia analizados, y muy posiblemente, sin diferencias significativas por el tipo de docencia. En esta línea, se ha podido comprobar que, a mayor tiempo en la docencia, se presentaron mayores niveles de soledad. De esta manera el tiempo en el ejercicio de la docencia sí que es una variable predictiva de los niveles de soledad admitidos por el docente. Esta correlación es un elemento clave y significativo para poder entender cómo los docentes de más edad sienten más soledad que los más jóvenes. Una cuestión que ha sido analizada por varios trabajos. Nuestro trabajo parte de resultados semejantes a los hallados por Neto y Barros (1992), en los que encontraron que los profesores con más de 20 años de ejercicio profesional se sienten más solos que los que llevan menos tiempo enseñando. En esta línea de resultados se muestran los hallazgos de este trabajo, donde los años de docencia sí son una variable predictiva del nivel de soledad de los docentes analizados.

No obstante, en este estudio no se ha podido corroborar otra de las predicciones de Neto y Barros (1992), quienes también hallaron que los maestros que enseñan en los grados iniciales se sienten más solos que los que enseñan en los últimos grados de primaria o en centros de secundaria. Muy posiblemente los docentes de los grados iniciales tengan menos experiencia y de ahí las conclusiones de estos autores. A partir de los datos de este trabajo, no se encuentran diferencias significativas respecto a los niveles docentes ni al tipo de docencia.

Como limitación de este trabajo, los resultados se tendrán volver a analizar en base a una muestra más grande de docentes y segmentada por tipos de nivel docente y por tipo de docencia. En España, la docencia online en algunos niveles educativos como Primaria y Secundaria es residual, quizás sea esta una de las limitaciones más significativas por lo que respecta a la segmentación por tipo de docencia. Y a la vez, hace que no existan estudios que diferencien por tipo de docencia, tal y como ha sido expuesto en esta investigación. Por lo tanto, puede que a partir de este momento, debido a la situación internacional de pandemia mundial, la docencia online y mixta sea una de los tipos de docencia que experimente un aumento significativo en los futuros análisis de profesorado en España.

Por otro lado, tampoco se mantiene la línea de Neto (2015), para quien aquellos profesores que no tenían una relación sentimental, que trabajaban en una universidad privada y que trabajaban en una escuela pública eran más proclives a sentirse solos. La variable de soledad no ha podido correlacionarse con la variable de tipo de universidad

(privada o pública) al no ser significativo el número de casos encontrados. Ésta ha sido la principal limitación de este trabajo, que en futuras investigaciones deberá minimizarse ampliando la muestra y el tiempo de respuesta. La situación de pandemia mundial que ha sufrido España y la mayor parte del mundo ha sido un hándicap que ha hecho que la recogida de datos se haya visto delimitada por dicha situación.

Otra de las conclusiones importantes de este trabajo es que no se mostraron diferencias significativas entre las variables de motivación en función del tipo de docencia (presencial, online y mixta) ni del nivel de docencia. En este sentido, este trabajo se desmarca de los estudios de Lent et al. (2011), quienes determinaron que existe una correlación positiva entre la satisfacción en el puesto del trabajo y la satisfacción vital. Al no existir una correlación en este sentido entre los profesores analizados, tampoco se ha podido corroborar la línea de Neto (2015), para quien los docentes que se sentían más solos, se sentían más insatisfechos. De este modo, las relaciones entre soledad y satisfacción no han sido significativas, aunque no se descarta que exista una relación en este sentido ampliando la muestra y segmentando por tipo de docencia y por nivel de docencia. En este caso, no se ha diferenciado entre motivación temprana y tardía para corroborar la línea de investigación de Bess (1977) para quien la motivación temprana no puede predecir el mantenimiento de la motivación a lo largo de la carrera docente.

Por otra parte, no se han analizado los factores determinantes de la motivación de los docentes. Otros estudios han establecido que las relaciones sociales, los vínculos profesionales adecuados y los aportes profesionales son puntos para tener en cuenta en relación con la motivación docente. Otros factores de motivación identificados por diferentes autores incluyen los valores y las normas sociales (Peterson y Ruiz-Quintanilla, 2003) y el ambiente de trabajo (Mani, 2002). Así que, como punto de encuentro, está el aprovechar estas variables para futuros estudios y poder establecer los factores de dicha motivación laboral entre los diferentes grupos de docentes analizados. Además, también quedan para futuras investigaciones establecer las significancias entre los diversos tipos de motivación como han encontrado Dörnyei y Ushioda (2011) para quienes la motivación intrínseca, estrechamente relacionada con el interés inherente por la enseñanza; las influencias contextuales sociales relacionadas con el impacto de condiciones y limitaciones externas; la dimensión temporal con énfasis en el compromiso de por vida; y los factores desmotivadores que emanan de influencias negativas. Y otros aspectos que quedan por analizar son la influencia en la motivación laboral de las relaciones sociales, los vínculos profesionales adecuados y los aportes profesionales.

Referencias

- Akerlind, I. & Hornquist, J. O. (1992). Loneliness and alcohol abuse: A review of evidences of an interplay. *Social Science & Medicine*, 34(4), 405-414. [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(92\)90300-F](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(92)90300-F)
- Atkinson, E. S. (2000) An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57, DOI: 10.1080/014434100110371
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 30–42.
- Berg, S., Mellstrom D., Persson G., & Svanborg, A. (1981). Loneliness on the Swedish aged. *Journal of Gerontology*, 36(3), 342-349.
- Bess, J. L. (1977). The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*, 48, 243–258. <http://dx.doi.org/10.2307/1978679>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37–60. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33, 185–200. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York, NY: Norton.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>.
- Caar, M., & Schellenbach C. (1993). Reflective monitoring lonely adolescents. *Adolescence*, 28(111), 737-745.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.
- Creecy, R.F., Berg W. E., & Wright Jr R., (1985). Loneliness among the elderly: A causal approach. *Journal of Gerontology*, 40(4), 487-493. doi: 10.1093/geronj/40.4.487

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Dugan, E., & Kivett V.R. (1994). The importance of emotional and social isolation to loneliness among very old rural adults. *The Gerontologist*, *34*(3), 340-346.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., March, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, *16*, 256-279.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2013). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, *65*, 65–74.
- Gumbert, D. E., & Boyd, D. P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, *62*(6), 33-38.
- Hawkley, L. C., Thisted, R. A., & Cacioppo, J. T. (2009). Loneliness predicts reduced physical activity: Cross-sectional & longitudinal analyses. *Health Psychology*, *28*(3), 354-363. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014400>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J.H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, *11*, 123–130.
- Jiying, Han., & Hongbiao, Y. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, *3*(1), 1217819, doi:10.1080/2331186X.2016.1217819.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, *14*, 59–78
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, *26*, 117–126. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, *79*, 91-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>

- Lynch, J.J. (1977). *The broken heart: The medical consequences of loneliness*. New York: Basic Books.
- Mani, B. G. (2002). Performance appraisal systems, productivity, and motivation: A case study. *Public Personnel Management*, 31, 141–159. <http://dx.doi.org/10.1177/009102600203100202>
- Neto, R. (2015). Teachers Feel Lonely Too: A Study of Teachers' Personal and Professional Characteristics Associated with Loneliness. *Psico*, 46, 321. 10.15448/1980-8623.2015.3.18265.
- Neto, F., & Barros, J. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 1-17.
- Ozcurkucugil, A. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi [Loneliness in the jail and relation with depression]. *Kriz Dergisi*, 6(1), 21-31
- Packard, R. D., & Dereshiwsy, M. (1990). *Teacher motivation tied to factors within the organizational readiness assessment model. Elements of motivation/de-motivation related to conditions within school district organizations (Report 143)*. Northern Arizona University: Center for Excellence in Education.
- Perlman, D. Y Peplau, L. (1982). Theoretical approaches to loneliness. *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. 123-134.
- Peterson, M. F., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (2003). Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation. *Group & Organization Management*, 28, 188–216.
- Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. ASCILITE 2011 - The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Rogers, C. (1961). *On encounter groups*. New York: Harper and Row.
- Rolando, A., Wilhelmi, M., & Belletich, O. (2020). Teaching Autonomy: Does Spanish Education System Achieve the Desired Effect? *Psychology, Society & Education*, 12(1), 85-96. doi:10.25115/psye.v10i1.2585
- Rosenthal, R. (1991). Effect sizes: Pearson's correlation, its display via the BESD, and alternative indices. *American Psychologist*, 46(10), 1086–1087. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.10.1086>

- Ruiz-Quiles, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40.
- Sears, D. O., Peplau L. A., & Taylor S. E. (1991). *Social psychology*. London: Prentice Hall.
- Segrin, C., & Domschke, T. (2011). Social support, loneliness, recuperative processes, and their direct and indirect effects on health. *Health Communication*, 26, 221-232. <http://dx.doi.org/10.1080/10410236.2010.546771>
- Segrin, C., & Passalacqua, S. A. (2010). Functions of loneliness, social support, health behaviors, and stress in association with poor health. *Health Communication*, 25, 312-322. <http://dx.doi.org/10.1080/10410231003773334>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sugino, Toshiko. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 3. 216-226. 10.1016/j.sbspro.2010.07.036.
- Tabançali, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 263-280, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.15>
- Tabançali, E., & Korumaz, M. (2014). İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının incelenmesi [Investigation of inspectors' loneliness at work]. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 31-40
- Velarde-Mayol, C., Fragua-Gil, S., & García de Cecilia, J. M. (2015). Validación de la escala de soledad de UCLA y perfil social en la población anciana que vive sola. *Semergen*, 42(3), 177-183. [doi:10.1016/j.semERG.2015.05.017](https://doi.org/10.1016/j.semERG.2015.05.017)
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Yilmaz, E., & Aslan, H. (2013). Ogretmenlerin is yerindeki yalnızlikleri ve yasam doyumları arasındaki iliskinin incelenmesi [Investigation of teachers' loneliness at work and life satisfaction]. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 3(3), 59-69.