

Categoría: Congreso Científico de la Fundación Salud, Ciencia y Tecnología 2023

ORIGINAL

Teacher motivation: An empirical study with teachers educating students with identified disabilities in a diverse classroom environment

Motivación docente: Estudio empírico con docentes que educan estudiantes que presentan discapacidades identificadas en el ambiente del aula diversa

Sonia Quiroz Leal¹  , Rolando Eslava Zapata²  

¹Universidad Evangélica Nicaraguense “Martin Luther King”. Facultad de Humanidades. Managua, Nicaragua.

²Universidad Libre Colombia Seccional Cúcuta. Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Cúcuta, Colombia.

Citar como: Quiroz Leal S, Eslava Zapata R. Motivación docente: Estudio empírico con docentes que educan estudiantes que presentan discapacidades identificadas en el ambiente del aula diversa. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias 2023; 2:438. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023438>

Recibido: 05-06-2023

Revisado: 01-08-2023

Aceptado: 03-10-2023

Publicado: 04-10-2023

ABSTRACT

The teachers who, on a day-to-day basis, take on the task of educating students with disabilities in a diverse classroom environment undoubtedly collaborate in a very relevant social function when they take on the task of developing these students academically while at the same time supporting their integration into society. This research aimed to investigate the reasons that motivate teachers to work with students with identified disabilities. The qualitative study relied on Grounded Theory in the process of collecting the information and analyzing the data. Data collection used a semi-structured interview protocol applied to ten key informants who participated in the study. The findings were organized around the core category "Reasons that motivate teachers to work with students with disabilities," which made it clear that a commitment to justice, linked to a committed vocation for inclusive pedagogy, are two major motivational forces that are central to directing teachers' motivated action toward the work of educating students with disabilities.

Keywords: Motivation; Teachers; Disability.

RESUMEN

Los docentes que día a día atienden la labor de educar alumnos con discapacidad en el ambiente de un aula diversa, sin duda colaboran en una función social muy relevante cuando se encargan de la tarea de desarrollar académicamente a estos estudiantes, al mismo tiempo que apoyan su integración a la sociedad. Este trabajo de investigación tuvo como propósito indagar acerca de las razones que motivan a los docentes hacia su trabajo con estudiantes que presentan discapacidades identificadas. El estudio, de naturaleza cualitativa, se apoyó en la Teoría Fundamentada en el proceso de recolectar la información y el análisis de los datos. La recopilación de los datos se sirvió de un protocolo de entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a diez informantes clave que participaron en el estudio. Los hallazgos se organizaron en torno a la categoría nuclear “Razones que motivan a los docentes hacia el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad”, lo cual dejó claro que el compromiso con la

justicia, vinculado a una también comprometida vocación por la pedagogía inclusiva, son dos grandes fuerzas motivacionales que son centrales para dirigir la acción motivada del docente hacia el trabajo de educar al alumnado que presenta discapacidades.

Palabras clave: Motivación; Docentes; Discapacidad.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación constituye uno de los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y está implicado en los marcos constitucionales de cada uno de la mayoría de los países a nivel mundial. Si se analiza como un derecho, a partir de ello se definen políticas, planes y programas, y se constituye en un marco de referencia para definir desarrollo y crecimiento no sólo de individuos sino de las comunidades, sociedades en general, y el crecimiento como humanidad.

Tras la Declaración de Salamanca, ⁽¹⁾ hace ya casi tres décadas, y a dieciséis años de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ⁽²⁾ diversos escenarios educativos y profesionales han abordado temas en torno a la inclusión señalando las implicaciones que plantea a los múltiples y diversos agentes educativos que participan en lo que toca a la inclusión educativa.

La idea de inclusión surge formalmente, en la conferencia mundial, celebrada en Tailandia, donde se declaran las intenciones de lograr fehacientemente una educación para todos, ⁽³⁾ ofreciéndose posteriormente el marco legal, en la conferencia de Salamanca, en 1994, que sirve de fundamento a los principios que guían las políticas educativas favorables a la inclusión escolar. ^(4,5)

Es en los últimos años que la atención educativa para los alumnos con discapacidad se propone un cambio revolucionario, cuando la educación inclusiva ha desplazado al modelo tradicional en el cual los alumnos eran remitidos a contextos segregados. Todo ello ocurre, implicando en esta revolución una suerte de justicia social que se ha constituido en el motor primario del cambio, respondiendo así al cuestionamiento de por qué los alumnos con discapacidades no podían estudiar con sus pares típicos en las mismas aulas. ^(6,7)

Surgen además señalamientos en torno a la consideración de que todos los seres humanos son competentes para aprender, y que hablar de inclusión escolar es hablar de justicia, lo que, así entendido, apoya la construcción de una sociedad más justa y honesta, siendo necesario desarrollar modelos educacionales equitativos que, en justicia, confronten los desequilibrios existentes. ⁽⁸⁾ Por otro lado, cualquier práctica inclusiva y cualquier esfuerzo para potenciar el aprendizaje y la participación de todos los involucrados ha de asociarse a un sistema de evaluación que reconozca, respete y valide las diferencias individuales, dado que, de otro modo, sólo se estará ensanchando la desigualdad. ^(9,10)

Además, esta mirada hacia la educación inclusiva aún merece que se investigue y divulgue, considerando que la investigación sobre el tema considera aspectos que rebasan los meros problemas técnicos y metodológicos, siendo muy necesario entonces estar atento a no caer en aspectos sólo superficiales. ⁽¹¹⁾

En el mismo tenor, resulta importante revisar las diferentes interpretaciones y/o apreciaciones de la educación inclusiva, insistiendo en que ésta surge como contra respuesta a la exclusión educativa que se reproduce a nivel mundial, producida por una sociedad de por sí excluyente. Se enfatiza, así mismo, que la inclusión no aplica sólo para los alumnos con discapacidad sino también para un grupo numeroso de estudiantes que se encuentran en riesgo de no lograr acceder a los aprendizajes y, a la postre, quedar excluido socialmente. ^(12,13)

Igualmente, se señala que paso de la escuela tradicional a la inclusiva es un proceso complejo que requiere la decisiva participación de las administraciones educativas, las que a su vez deben considerar estrategias acordes con las dinámicas sociales vigentes. Es necesaria a promoción de valores nuevos en

toda la comunidad, en donde profesionales de la educación, familias y sociedad en general trabajen colaborativamente.⁽³⁾

La educación emocional adquiere mayor relevancia considerando la empatía, la escucha activa, la tolerancia, la creatividad, como cualidades relevantes de los profesionales de la educación, en un ambiente donde interacción y comunicación predominan sobre la información. Normalizar la escuela inclusiva es una necesidad superior de la sociedad actual de modo que pueda reeducarse a sí misma y avanzar en la construcción de modelos más justos, lo cual exige colaboración entre profesionales e instituciones, contando con la acción de un gran número de operadores que, en una acción transversal, compartan recursos y prácticas, y sensibilicen a la sociedad para que sea inclusiva e incorpore esto como un valor.^(14,15)

El carácter interactivo entre contexto de aprendizaje y respuesta escolar para desarrollar criterios de respuesta ajustadas para cada alumno según el tipo de aprendizaje que muestran particularmente, es muy necesario. La actitud de la escuela es esencial, y la inclusión no ha de ser vista como sólo una forma metodológica a incorporar, sino que la escuela ha de tener en cuenta su rol transformador y no sólo reproductor de un modelo, y ha de contribuir a la mejora y cambio que favorezcan la igualdad de oportunidades. La diversidad ha de considerarse un elemento enriquecedor y no de clasificación, donde lo importante no es cuánto se aprende, sino que todos aprenden hasta donde les es posible.

Es por todo lo anterior, que indagar qué es lo que mueve, o motiva a los docentes a realizar una dedicada labor en favor de otros seres humanos en necesidad, como lo son los alumnos con dificultades o discapacidades, es lo que anima este proyecto de investigación. Conocer más sobre el tema seguramente puede exaltar el papel de estos importantes factores en la formación docente, identificando su valor personal y didáctico y elevando el carácter profesional del docente, además de acentuar el énfasis en la formación de los profesores, con miras a atender de una mejor manera la inclusión educativa.

La investigación tuvo como propósito indagar acerca de las razones que motivan a los docentes hacia su trabajo con estudiantes que presentan discapacidades identificadas. El estudio, de naturaleza cualitativa, se apoyó en la Teoría Fundamentada en el proceso de recolectar la información y el análisis de los datos. La recopilación de los datos se sirvió de un protocolo de entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a diez informantes clave que participaron en el estudio.

MÉTODOS

Este estudio, enmarcado en un paradigma constructivista y utilizando el método de la Teoría Fundamentada, guarda el propósito de explorar las opiniones que los participantes muestran acerca de qué razones son las que les motivan para desempeñarse como docentes que dirigen procesos de instrucción con estudiantes que presentan discapacidades, los cuales están integrados en un aula regular de clases, de carácter diverso.

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa que adhiere la Teoría Fundamentada. Los paradigmas cualitativos son aquellos que avanzan hacia una comprensión más subjetiva de los fenómenos y se enfocan en la interpretación.⁽¹⁶⁾ Se consideran como paradigmas naturalistas dado que su pretensión es realizar una descripción de los fenómenos sociales vistos desde la óptica de los individuos, e implican que la investigación se desarrolla en un escenario natural al que se acude para recolectar los datos.⁽¹⁷⁾

En el caso de la evaluación cualitativa basada en la Teoría Fundamentada no se cuentan personas, sino que se enfoca en analizar un concepto y desarrollarlo con sus propiedades y dimensiones. El método cualitativo, como resultado final, ofrece una descripción fundamentada con una serie de propiedades y dimensiones. Esto es, a partir de los datos se establecen las categorías, propiedades y dimensiones, creando un marco teórico que ofrece información sobre lo estudiado y da pautas para la acción, en donde es posible examinar en detalle el fenómeno bajo estudio y así determinar su esencia y realizar interpretaciones acerca del conjunto.^(18,19)

El grupo de participantes para la cual se consideró construir el instrumento meta de esta investigación se constituyó con docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, de instituciones de orden público y privado. Todos los informantes clave fueron docentes titulares de grupo o aula, de diferentes niveles escolares -preescolar, primaria y secundaria. Así, la población objetivo se distribuyó de la siguiente manera: a) tres docentes de educación preescolar (Jardín de Niños), b) cuatro docentes de educación básica (Primaria) y c) tres docentes de educación media básica (Secundaria).

La entrevista semiestructurada se constituyó en la herramienta utilizada para la recolección de datos sobre el problema estudiado en la presente investigación, a través de la cual se realizó una investigación o indagación exhaustiva del fenómeno bajo estudio, para que los participantes se expresaran de forma espontánea. (20) El diseño del instrumento de entrevista semiestructurada que se constituyó en el guion estructurado, el cual se elaboró con base en once preguntas abiertas, a su vez basadas en el propósito y las preguntas de investigación.

El protocolo de entrevista fue sujeto a un proceso de revisión bajo juicio de dos expertos, y enseguida se aplicó como piloto a dos participantes, a fin de revisar su contenido y ajustar lo necesario para la aplicación formal. La transcripción implicó una descripción detallada de los discursos de los informantes tras registrar debidamente los matices, detalles y acentos, considerando el lenguaje no verbal. Tal transcripción debió ser literal e incluir los códigos de transcripción. (20)

Enseguida, se procedió con el proceso de análisis siguiendo en detalle sus directrices. (21) las cuales indican un proceso en tres niveles: la codificación abierta, mediante el cual se descubren los conceptos en los datos; la codificación axial, mediante lo cual se establecen conexiones y vínculos para identificar las categorías centrales del estudio y, la codificación selectiva, mediante la cual se contextualizan y moldean los hallazgos en términos teóricos. (22)

Para el proceso analítico se empleó como soporte tecnológico el software de análisis cualitativo estadístico Atlas Ti. Además, el proceso de codificación fue revisado con meticulosidad, realizando los ajustes necesarios, en tanto que el proceso de la categorización fue sometido a revisión por parte de dos jueces expertos. Así, la codificación y etiquetación de datos, todo ello basado en el análisis crítico del discurso, buscó dar sentido a dichos datos, para llegar a una comprensión más profunda y compleja de los mismos, representarlos y generar así una interpretación más compleja de los significados. (23)

De este modo, para el análisis e interpretación de los resultados se desarrolló una triangulación de la teoría, con los discursos y el análisis del investigador. Para ello se analizaron en profundidad las categorías generales y los significados de las categorías emergentes identificadas, y la debida contrastación teórica con las teorías vigentes acerca del tema estudiado.

DESARROLLO

Motivación docente

Al realizar una revisión de artículos empíricos internacionales sobre la motivación en los docentes se reportó que sólo se logró recabar un total de cinco documentos sobre el tema. En los resultados de la investigación se señala a la motivación como un elemento complejo y multidimensional, muy necesario para el aprendizaje y para el desarrollo, por lo que en el campo de la psicología educacional se revisan continuamente estrategias para dinamizar o activar la motivación académica tanto en alumnos como en los profesores. Sin embargo, se resalta que existen numerosos instrumentos para medir la motivación de los estudiantes, pero los mismos no resultan válidos para medir la motivación de los profesores hacia sus alumnos. (24)

La motivación del docente hacia su tarea de instructor es un factor que influye de manera muy importante en el aprendizaje y favorece la propia motivación de los estudiantes hacia el mismo. Explicar la motivación desde sus derivados motivación extrínseca e intrínseca no es suficiente para intervenir motivacionalmente en el aula, sino que es necesario visualizar la motivación desde los modelos y teorías vinculados con el logro. (25)

Lo anterior significa que el centro o foco de la motivación implica alcanzar la meta a través de la realización de la tarea, lo que mucho se relaciona con las expectativas de éxito y el valor de la tarea, extendiendo esta conceptualización al aula escolar misma, sitio en el cual el docente motivado se disponga a realizar una tarea determinada para que el estudiante reelabore una realidad y de un sentido práctico a los conocimientos que adquiere, más allá de sólo asimilarlos.⁽²⁵⁾ Lo anterior parece implicar que la motivación del docente es lograr que sus estudiantes se motiven por aprender, mientras, como señalan los autores citados, estos estudiantes la pasen bien, realicen su trabajo en clase y deseen aprender.⁽²⁵⁾

Por otro lado, al estudiar la autoeficacia docente, la motivación del profesor y las estrategias de enseñanza en profesores universitarios, un estudio concluye que las razones intrínsecas como el sentido del deber y el disfrute con el aprendizaje de los alumnos pueden aparecer como más significativas entre los profesores que muestran autoeficacia alta, que entre los profesores con niveles intermedios y autoeficacia baja. Además, encontraron una relación entre los profesores que muestran desmotivación y desilusión en su labor educativa, si éstos no se perciben como eficaces para motivar a los alumnos, para mejorar su actividad docente y para lograr control del aula escolar.⁽²⁶⁾

Asimismo, al investigar la influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico, otra investigación señala que los resultados muestran diferencias significativas en la actitud hacia la discapacidad en función de haber establecido contacto previo con estas personas, y la razón y la calidad de este contacto por parte de los profesores.⁽²⁷⁾ Otros investigadores también han señalado con énfasis que los gobiernos de los países deben aplicar esfuerzos y presupuestos para mirar profundamente los factores que afectan el desempeño de los profesores tales como compensaciones, éxito en el aula, dedicación a la profesión, entrenamiento que reciben y perspectiva de promociones, entre otros.⁽²⁸⁾

En otro estudio para explorar acerca de la motivación de los profesores, se encontró que entre las fuentes de motivación para los profesores están aspectos como sentirse seguro en la escuela, tener alumnos que destacan, gusto por su trabajo, experimentar alta autoestima, pensar que tiene un trabajo respetado socialmente, alcanzar buenos resultados, autorrealización, clima positivo en la escuela y una percepción de sí mismo como competente en su campo, entre otros.⁽²⁴⁾

Lo anterior coincide con otro estudio que señala que los planes de incentivos que incluyen bonos por desempeño, ascensos, incentivos económicos, variación en el trabajo y oportunidades de desarrollo para maestros experimentados, permiten reclutar maestros e incentivar su mejor desempeño. Lo anterior, asociado a mejoras de ambiente de trabajo, subsidios o periodos sabáticos, se espera que mejore la actuación y motivación de los docentes. Estas medidas para incrementar la motivación docente se basan en tres teorías de la motivación y la productividad, a saber: teoría de la esperanza, teoría de la equidad y teoría del enriquecimiento del trabajo.⁽²⁸⁾

Por otra parte, se señala también que las actitudes hacia la discapacidad han ido cambiando, dado un mayor acceso a la información sobre discapacidad, amén de que se ha demostrado que el mantener contacto con estas personas aumenta la actitud positiva hacia ellas. Sin embargo, no ha sido frecuente que las actitudes positivas sean tomadas en cuenta al diseñar los currículos de formación de quienes más adelante serán profesores frente a aulas que integran a estudiantes con discapacidad.⁽²⁹⁾

También se ha señalado que las actitudes y el conocimiento docente centrado en la experiencia que incluye significaciones, creencias y emociones de los docentes, han sido consideradas como influyentes en el proceso de enseñanza y en el desarrollo de su rol en la docencia.⁽³⁰⁾ Asimismo, al estudiar los factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, otros investigadores encontraron que el factor más influyente para el desarrollo de la actitud de los profesores hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad es la propia formación docente, asociado esto a la colaboración e implicación de la comunidad en la educación.⁽³¹⁾

Adicionalmente, otros investigadores han agrupado en cinco bloques los factores que condicionan las actitudes de los docentes: 1) Factores relacionados con los docentes (concientización, formación inicial

y continua); 2) Factores que se relacionan con los alumnos (su edad, sus dificultades, ratio); 3) Factores que se relacionan con la administración (elementos y recursos necesarios, inversiones); 4) Factores que se relacionan con el centro (compromiso con la inclusión, organización, recursos); 5) Factores que se relacionan con la familia (implicación, su participación y su actitud).⁽³²⁾ Otros autores citan al menos tres grupos de factores implicados en la mirada hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, a saber: a) factores relacionados con el alumnado, tales como el tipo de sus necesidades educativas y la posibilidad efectiva de integración, b) factores relacionados con los docentes como sus convicciones personales, su formación, experiencia previa, así como c) factores relacionados con el ambiente educacional, tales como la disponibilidad de recursos tanto humanos como materiales.⁽³³⁾

Pero la consideración más actual de la discapacidad no implica que no encuentra aún obstáculos, ni que esté exenta de estereotipos y estigmatización. La exclusión de las personas con discapacidad es una problemática social que no está ausente en las relaciones docentes. Ante estudiantes con discapacidad, es necesario realizar investigaciones que generen nuevo conocimiento y se propongan soluciones incluyendo a los actores principales, entre los cuales se encuentran los docentes.⁽³⁴⁾ Es así que se enfatiza que uno de los factores más influyentes en las actitudes hacia la inclusión es el papel o rol del docente.⁽³⁵⁾

RESULTADOS

La categoría denominada “Razones que motivan a los docentes en su trabajo hacia estudiantes con discapacidad”, la cual se representa en la figura 1, agrupa las subcategorías “Compromiso con la justicia” y “Vocación hacia la pedagogía inclusiva”. Esta gran categoría es central en tanto responde a la gran pregunta de investigación: ¿Cuáles son las razones que motivan a los docentes en su trabajo hacia estudiantes con discapacidades identificadas?

El proceso inductivo guió el procedimiento que llevó a responder a esta importante pregunta, concluyendo que existen dos fuerzas motivacionales que son centrales para dirigir la vocación docente hacia el servicio de educar a los alumnos que presentan discapacidades: un compromiso con la justicia, además de un compromiso con el servicio al ser humano a través de su entregada vocación por la pedagogía inclusiva.

Lo anterior se hace evidente cuando el trazo de la línea inductiva subraya como nuclear el compromiso con el servicio al ser humano y el compromiso hacia el trabajo con alumnos con discapacidad. De esta manera, el docente motivado está muy reflejada en el compromiso con una pedagogía inclusiva y comprometido con el respeto a la dignidad y los derechos humanos de esta población de alumnos y del resto del alumnado. Aunado a lo anterior, el trabajo inclusivo del docente se enfoca en vertientes muy objetivas que guardan relación con un enfoque centrado en el alumno, y un enfoque centrado en la comunicación, desde lo cual es capaz de alcanzar un diálogo favorable entre las instancias involucradas en la educación inclusiva.

Todo lo anterior se concatena con el incremento de la percepción de autoeficacia del docente, pues la sabiduría de éste proviene de consultar, acudiendo a expertos y a fuentes de conocimiento científico para dirigir de la mejor manera el trabajo de educar a los alumnos que presentan discapacidades identificadas. En este sentido, se considera la necesidad de actuar como agente de cambio participando en la concienciación para concebir a la discapacidad en forma contraria a como se le ha venido mirando, y más bien verla, no como como la tragedia que considera el discurso dominante, sino para permitir que se escuche la voz de las personas discapacitadas.⁽³⁶⁾

Por otra parte, se señala también como necesario el apartarse de todos aquellos aspectos relacionados con acciones, lenguajes y sentidos que obran como limitantes para construir contextos de educación inclusiva.⁽³⁷⁾ Se trata entonces, de ir más allá de la educación del alumnado con discapacidad y, considerar más bien el desarrollo de sus potencialidades, antes que trabajar desde sus carencias.

La educación inclusiva debe impactar en los factores prosociales para que se reconozca, valore, y se responda en forma adecuada a la diversidad de características y todos los intereses, de los niños, las niñas y los adolescentes, con el objetivo de promover su desarrollo y aprendizaje, y que puedan participar en ambientes comunes de aprendizaje, sin sufrir discriminación o exclusión y así garantizar todos los apoyos que requieren, suprimiendo así las barreras presentes en el entorno educativo, dentro de un marco totalmente respetuoso de sus derechos humanos. ⁽³⁷⁾

Lo anterior enmarca un sentido de justicia que hace progresar la mirada hacia la discapacidad, desde un modelo de vulnerabilidad, hacia un modelo de justicia social y de amor por estos seres humanos. De este modo, se deja fuera los estándares que han excluido a todos los que se alejan del estereotipo generado socialmente. El fin último de la docencia radica en buscar la justicia y el bien común, amén de que ello implica sensibilizarse para desarrollar valientemente la educación en la forma de una praxis liberadora. ⁽³⁸⁾

Ahora bien, la experiencia del trabajo con la discapacidad puede influir al docente, afectando su pensar, su sentir, su sentido de trascendencia y su espiritualidad. Sin embargo, el docente motivado logra aplicar una pausa a sus propias necesidades para asistir a otro ser humano, convirtiéndose en su aliado. El docente se convierte en una persona que puede consolar y asistir, al llevar la carga del otro para aligerarla y aliviar el peso de su soledad, la que experimenta al ser alienado como una persona que reacciona y acciona distinto a lo común.

Tal llega a ser la calidad de un docente motivado que asiste a los alumnos con discapacidad. Y tal característica puede ser traducida a que el docente se mueve hacia los alumnos con discapacidad por un sentido de amor hacia el ser humano, y un sentido de justicia, pues en su acción motivada acciona de acuerdo con lo que importa para el otro, el alumno que presenta discapacidad.

Finalmente, si los educadores son custodios del conocimiento y encargados de promover la diversidad y facilitar la inclusión, resulta fundamental no dejarlos solos con esta tarea educativa, sino que más bien es necesario asistirlos en la encomienda sustantiva de educar a todos los alumnos. Por ello se hace necesario examinar todos los aspectos relacionados con cultura, economía, clima político, infraestructura, tecnologías, entre otros, para así formar docentes y defensores de la de la educación inclusiva, conscientes y comprometidos con la justicia social y con el compromiso de corregir y/o reducir los sesgos sistémicos que aún se evidencian contra los estudiantes que presentan discapacidad. ⁽³⁶⁾

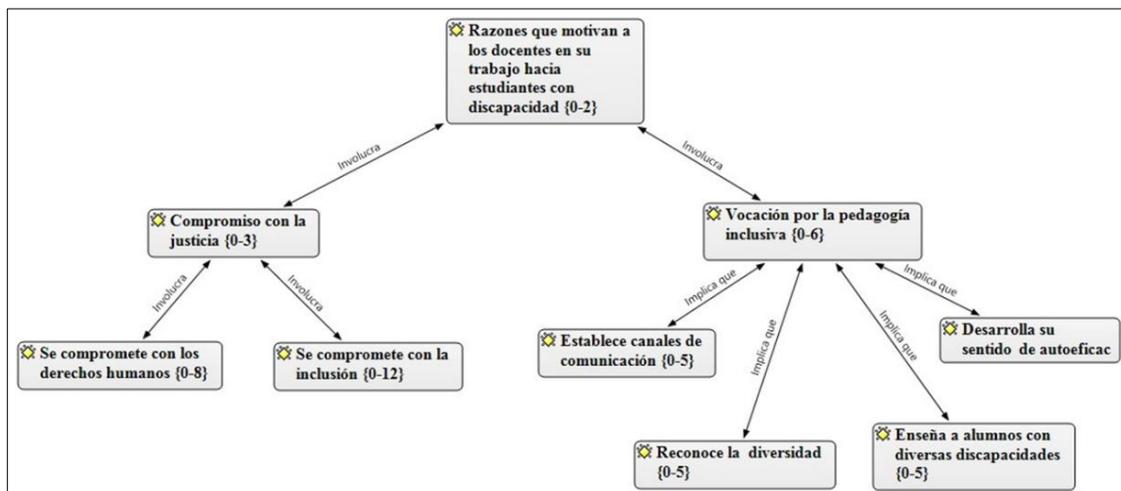


Figura 1. categoría “Razones que motivan a los docentes en su trabajo hacia estudiantes con discapacidad”

Así entonces, el propósito de este estudio se centró en indagar las razones que motivan a los docentes a desarrollar un trabajo inclusivo en el aula, lo que incluye enseñar a estudiantes que presentan

discapacidad. En resumen, la categoría central “Razones que motivan a los docentes en su trabajo hacia estudiantes con discapacidad” ofrece la respuesta: los docentes se motivan a trabajar con estudiantes que presentan discapacidades identificados movidos por dos grandes fuerzas motivacionales, el sentido de justicia, además de su vocación por la pedagogía inclusiva (figura 2). Estos dos elementos se corresponden con una característica de humanismo y compromiso con el ser humano, y entrañan la consideración de que el docente motivado por el trabajo inclusivo es capaz de reconocer con empatía y amor al alumno, comportándose en un aliado seguro para el mismo, y convirtiendo su acción educativa en una vocación de servicio hacia el ser humano.

Por otro lado, un docente motivado tiene razones para serlo, cuando mira al educando considerando sus derechos humanos y con respeto a su diferencia. Asimismo, está motivado debido a sus características altruistas, cuando ofrece tiempo extraordinario de atención, tiempo extraordinario para indagar cómo abordar cada situación particular, así como también al proveer herramientas y materiales por cuenta propia con el fin de asistir al ser humano que mira en cada alumno que presenta discapacidad.

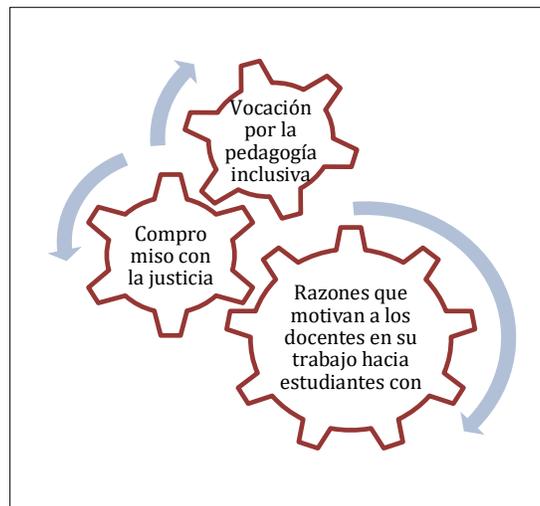


Figura 2. Razones que motivan a los docentes en su trabajo hacia estudiantes que presentan discapacidad

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este trabajo de investigación comulgan con un sentido educativo productivo y pedagógicamente justo, cuando se define que el perfil del docente motivado coincide con sus prácticas de cuidado, de apoyo, protección, comunicación, facilitación, conexión y el reconocimiento del valor de la diferencia, específicamente cuando se definen las razones que mueven a los docentes en torno al compromiso con la justicia y el compromiso por servir al ser humano.

En este mismo sentido, el docente motivado se instala como un agente transformador, con carácter y discernimiento social, que entiende frente a quién está en su tarea educativa, es emocionalmente fuerte, intelectualmente riguroso, a la vez que afectuoso y compasivo. De este modo, “escucha” a los alumnos que presentan discapacidad, se identifica como un agente aliado dado que realiza su praxis inclusiva protegiendo, cuidando, ofreciendo afecto, sentido de recreación, gratificación y, desde luego, proveyendo oportunidades de desarrollo humano.

Es así como el docente con un perfil motivado hacia el trabajo con la discapacidad, no se conforma, ni se identifica sólo en una relación social con el alumno, sino que ha internalizado su rol motivado de tal manera que logra influir en sus alumnos, en su pensamiento, sus emociones, sus expectativas y su conducta. Un docente de estas características es una persona alejada de la opresión, la ignorancia, el fanatismo, la mediocridad, la corrupción, la crueldad, la inmoderación, la exclusión y la injusticia.

Por otro lado, el docente motivado se identifica dentro de las filosofías de justicia social, justicia educativa y pedagogías socialmente justas⁽³⁸⁾ adhiriendo de cierta manera su acción motivada como un *Ubuntu*, de “humanidad hacia los demás”, reconociéndose como un individuo dependiente de la comunidad, dado que “yo soy porque nosotros somos”.⁽³⁶⁾

Desde este compromiso con la justicia, el docente mismo necesita ser visto y motivado hacia su bienestar personal y laboral, para que avance, logre y consolide el cumplimiento de sus tareas profesionales, experimente satisfacción laboral, y hasta un sentido de “felicidad construida en un proceso colaborativo con compañeros docentes y estudiantes”, generando un confort emocional que aumente su motivación y su compromiso laboral.⁽³⁹⁾

La aportación de la presente investigación radica en que aborda un tema actual y que tiene implicaciones importantes en la inclusión de personas con discapacidad a la productividad e integración a la dinámica social. Un docente motivado puede realizar cambios importantes en la formación de los alumnos discapacitados, abriendo para ellos posibilidades de desenvolvimiento eficiente. Un profesor motivado puede impactar a un alumno de forma integral, no sólo en el conocimiento sino en el nivel personal y social del estudiante.

La motivación docente no debe limitarse a la transmisión del conocimiento, sino que trasciende a la formación integral del alumno. Quien está motivado al trabajar con alumnos discapacitados se plantea la excelencia en diferentes dimensiones y reconoce la necesidad de adecuarse a las necesidades específicas de estos alumnos. Por ello, el entender este comportamiento docente es crucial para poder formar profesores con las características necesarias para lograr el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación ICylC. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: UNESCO; 1994.
2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación ICylC. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Ginebra : UNESCO; 2007.
3. Valcarce-Fernández M. De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Innovación educativa España: Universidad de Santiago de Compostela; 2011.
4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación ICylC. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje París : UNESCO; 1990.
5. Lizcano S, Contreras D. Factores Psicosociales, Sociodemográficos y Laborales asociados a los niveles del Síndrome de Burnout. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*. 2023; 8(15): p. 1-18.
6. Bunch G. Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*. 2016; 1(1): p. 1-10.
7. Eslava-Zapata R, Montilla RE, Guerrero EC, Gómez-Cano CA, Gómez-Ortiz E. Social Responsibility: A bibliometric analysis of research state and its trend. *Data and Metadata*. 2023; 2: p. 117-128.
8. López-Melero M. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2012; 26(2): p. 131-160.

9. Murillo FJ, Duk C. Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 2012; 6(1): p. 11-13.
10. Quiroz-Leal S. Tipos de liderazgo: una perspectiva liberadora desde la consejería profesional. Revista Gestión y Desarrollo Libre. 2021; 6(12): p. 1-19.
11. Barton L. La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2011; 25(1): p. 63-76.
12. Bersanelli SL. La gestión pública para una educación inclusiva. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008; 6(2): p. 58-70.
13. Omaña-Guerrero JA, Ramírez Conde DC. Papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora. Revista Gestión y Desarrollo Libre. 2018; 3(5): p. 39-70.
14. Quiroz Leal S. La función gerencial: un análisis del liderazgo desde la Consejería Profesional. Revista Gestión y Desarrollo Libre. 2019; 4(7): p. 112-134.
15. Noguera-López MY. Responsabilidad Social Organizacional: estado del arte y tendencias. Revista Gestión y Desarrollo Libre. 2020; 5(10): p. 142-161.
16. Hernández-Sampieri R, Fernández-Collado C, Baptista-Lucio P. Metodología de la Investigación México: McGrawHill; 2017.
17. Creswell JW. Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo Colorado: Universidad de Denver; 1994.
18. Bénard Calva S. La teoría fundamentada: una metodología cualitativa México : Universidad Autónoma de Aguascalientes; 2016.
19. Eslava-Zapata R, Omaña-Guerrero JA, Sierra-Narváez FJ, Mogrovejo-Andrade JM. Estilos de liderazgo: un estudio en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa. Salud, Ciencia y Tecnología. 2023; 3(401).
20. Quintero-Mejía M, Vasco-Montoya E. Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. Acta Colombiana de Psicología. 2007; 10(1): p. 99-110.
21. Flick U. Introducción a la investigación cualitativa Madrid : Ediciones Morata; 2004.
22. Eslava R, Chacón E. Comisiones de la verdad: aspectos contextuales considerados en el abordaje de la realidad desde la perspectiva latinoamericana. Revista Saber, Ciencia y Libertad. 2022; 17(2): p. 121-150.
23. Creswell JW. Mapping the field of mixed methods research. Journal of mixed methods research. 2009; 3(2): p. 95-108.

24. Vidal-Martínez F, García JN, Pacheco DI. La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2010; 3(1): p. 937-942.

25. Valenzuela J, Muñoz-Valenzuela C, Silva-Peña I, Gómez-Nocetti V, Precht-Gandarillas A. Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 2015; 41(1): p. 351-361.

26. García-Esquivel R. Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar España: Universidad de Almería; 2011.

27. Mercado-Val E, Di Giusto-Valle C, Rubio L, de la Fuente-Anuncibay R. Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*. 2017; 4(1): p. 77-86.

28. Iliya A, Ifeoma LG. Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*. 2015; 6(22): p. 10-17.

29. Molina JP, Valenciano J. Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: un estudio de caso. *Revista de Pedagogía del Deporte*. 2010; 19(1): p. 137-149.

30. González-Torres MC. Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre educación*. 2003; 5: p. 1-23.

31. González-Fernández R, Palomares-Ruiz A, Domingo-Gómez B. Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades España: UNESCO*; 2017.

32. Alemany-Arrebola I, Villuendas-Giménez MD. Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. 2004; 11(34): p. 183-215.

33. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*. 2002; 17(2): p. 129-147.

34. Mérida-Lucas EL, Tay-Quisquinay MJ. Las relaciones excluyentes de docentes hacia estudiantes con discapacidad Guatemala : Universidad de San Carlos de Guatemala; 2012.

35. Colmenero MJ, Pegalajar MC, Pantoja A. Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación*. 2019; 31(3): p. 542-575.

36. Ressa T. An Evolving Disabled Professor Training Highly Qualified Teachers Committed to Disability Rights and Social Justice. *International Journal of Educational Methodology*. 2023; 9(1): p. 183-196.

37. Hurtado-Maya A, Montoya-Martínez MD, Valencia-López AM, Calzada-Londoño GA. La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 2023; 21(1): p. 76-96.

38. Fortunato I, Araújo OH, Medeiros EA. Being a teacher and the meanings of Didactics through the triple lesson: rebirth, knowledge, compassion. *Série-Estudos*. 2022; 27(59): p. 137-153.

39. Mustafa-Saeed K, Sharif-Ahmed A, Maqsd-Rahman Z, Aziz-Sleman N. How social support predicts academic achievement among secondary students with special needs: the mediating role of self-esteem. *Middle East Current Psychiatry*. 2023; 30(1): p. 1-9.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Sonia Quiroz Leal.

Curación de datos: Sonia Quiroz Leal y Rolando Eslava zapata.

Análisis formal: Sonia Quiroz Leal.

Adquisición de fondos: Sonia Quiroz Leal.

Investigación: Sonia Quiroz Leal.

Metodología: Sonia Quiroz Leal y Rolando Eslava Zapata.

Administración del proyecto: Sonia Quiroz Leal.

Recursos: Sonia Quiroz Leal.

Software: Sonia Quiroz Leal.

Supervisión: Rolando Eslava Zapata.

Validación: Rolando Eslava Zapata.

Visualización: Rolando Eslava Zapata.

Redacción - borrador original: Sonia Quiroz Leal.

Redacción - revisión y edición: Sonia Quiroz Leal y Rolando Eslava Zapata.