



ORIGINAL

Profile of the Motivated Teacher: Empirical study with teachers who work with students who have identified disabilities

El Perfil del Docente Motivado hacia su trabajo con estudiantes que presentan discapacidad: Estudio empírico con profesores que trabajan con estudiantes que presentan discapacidades identificadas

Rolando Eslava-Zapata¹  , Sonia Quiroz-Leal²  

¹Universidad Libre Colombia Seccional Cúcuta, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Cúcuta, Colombia.

² Kairos University. New York, United States.

Citar como: Eslava-Zapata R, Quiroz-Leal S. Profile of the Motivated Teacher: Empirical study with teachers who work with students who have identified disabilities. Salud, Ciencia y Tecnología. 2024; 4:.937. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.937>

Enviado: 02-03-2024

Revisado: 01-06-2024

Aceptado: 17-08-2024

Publicado: 18-08-2024

Editor: Dr. William Castillo-González 

ABSTRACT

Teachers who educate students with disabilities in regular classrooms participate in the development of society in a transcendent way every day since they assist these students in reaching an integral development. The present research work focused on the profile of a teacher who is motivated to work educating students with disabilities in a diverse classroom. It is a qualitative study, supported by Grounded Theory, for the process of information gathering and data analysis. The data were collected from a semi-structured interview protocol, which was applied to each of the ten key informants and participants of the study. The findings obtained are situated around the category “Profile of the motivated teacher.” The inductive process led to the conclusion that a motivated teacher shows a general profile that includes both personal and professional characteristics, in which personal qualities and humanism play a central role, as well as characteristics that reflect teaching commitment, collaborative work, an inclusive teaching practice per se, and, of course, ethical commitment.

Keywords: Motivation; Teachers; Disability; Teacher Profile.

RESUMEN

Los profesores que educan a estudiantes con discapacidad insertos en las aulas de estudios regulares, cada día están participando en el desarrollo de la sociedad de una manera trascendente, dado que asisten a estos alumnos para buscar que alcancen un desarrollo integral. El presente trabajo de investigación se centró en indagar cuál es el perfil de un docente motivado para trabajar educando a estudiantes que presentan discapacidad, dentro de un aula diversa. Se trata de un estudio de orden cualitativo, apoyado en la Teoría Fundamentada, para el proceso de recolección de información y el análisis de los datos. Los datos se recopilaban a partir de un protocolo de entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a cada uno de los diez informantes clave, participantes del estudio. Los hallazgos obtenidos se sitúan alrededor de la categoría “Perfil del docente motivado”. El proceso inductivo condujo a la conclusión de que un docente motivado muestra un perfil general que incluye tanto características personales como profesionales, en el que las cualidades personales y el humanismo cumplen un papel central, así como las características que reflejan compromiso docente, un trabajo colaborativo, una práctica docente inclusiva per se, y desde luego, un compromiso ético.

Palabras clave: Motivación; Docentes; Discapacidad; Perfil Docente.

INTRODUCCIÓN

El reto de desarrollar instituciones educativas que respondan a las necesidades de educación del alumnado ha sido adoptado de manera creciente luego que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha declarado que el medio más eficaz para que los niños y jóvenes que presentan discapacidad alcancen oportunidad de ser educados en sistemas educativos regulares es la educación inclusiva. De este modo, la inclusión se ha convertido en una tendencia mundial, cobrando importancia debido a las declaratorias internacionales que han subrayado los derechos de la educación para todos.⁽¹⁾

La educación inclusiva se constituye como un movimiento que promueve la enseñanza de los alumnos con discapacidades diversas en escuelas y aulas regulares, de modo que éstos sean incorporados al mismo entorno social y educativo que el resto de sus pares, en forma cada vez más creciente.⁽²⁾ En este mismo sentido, se ha reconocido que las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos sociales con una tasa de pobreza mucho mayor que las demás personas, padecen mayor grado de marginación, logran la mínima atención en el cuidado de su salud, apenas logran una mínima participación en la economía, y además obtienen ínfimos resultados académicos.⁽³⁾

En relación al alumnado que presenta alguna o algunas discapacidades específicas, la situación no es menor, dado que constituye un grupo de seres humanos que han sufrido alienación social y, por supuesto, académica, siendo su familia quien ha peregrinado de institución en institución buscando una oportunidad de escolarizar a sus hijos, de modo que puedan acceder a un desarrollo educacional que les permita alcanzar crecimiento social, académico y personal, derecho que en muchos casos se ha negado tanto de parte de las instancias educacionales públicas como de las privadas. Una de las razones más comunes para excluir a los alumnos de la admisión a centros educacionales radica en que se ha considerado una carga excesiva para el docente el atender a un estudiante que requiere una asistencia más especializada o personalizada, según el tipo de discapacidad que presenta, amén de requerir que el profesor encargado muestre competencias para atender la enseñanza en forma diferenciada, situación que en muchos casos es una situación que el docente enfrenta sin contar con una preparación especializada para ello.

Por lo anterior, resulta entonces muy importante estudiar la percepción que los docentes muestran ante la inclusión educativa, interesando examinar dichas percepciones, las actitudes, pero sobre todo la motivación que anima a algunos profesores hacia el trabajo con la inclusión educativa, al colocarse frente a aquellos estudiantes que presentan discapacidades de cualquier tipo, y explorar las razones expresas que los docentes declaran para sentirse motivados por educar a estos estudiantes. Este enfoque centrado en los docentes ha sido estudiado ya en varios países, ante todo en las últimas décadas,⁽⁴⁾ y aunque el estudio de estas percepciones y actitudes se ha realizado de una manera general, no se aplica aún la necesaria atención al cómo estos factores influyen en la manera como los docentes están afrontando la educación inclusiva.⁽⁵⁾

Sin embargo, aunque ahora se cuenta con mucha claridad acerca de esta importante necesidad, continúa siendo necesario revisar qué variables está presentes en los docentes, que atienden motivada e interesadamente a los estudiantes con discapacidad, que están incluidos en su grupo regular, de modo que sea posible identificar las características que muestra este grupo selecto de profesores motivados, aun cuando éstos no siempre se sienten o han sido preparado para encarar los desafíos que entraña educar en un aula regular a, por lo menos, en instituciones privadas, una veintena de alumnos - o hasta a más de cuarenta alumnos en instituciones públicas-, añadiendo a la demanda de su trabajo el educar a niños con discapacidades.

En la mayoría de los casos los docentes se presentan ante sus aulas sin posibilidad de elección acerca del grupo de trabajo que van a atender, con excepción de aquellos docentes que han recibido formación profesional en áreas de educación especial y que pueden encontrar en el aula la oportunidad para desplegar los recursos aprendidos durante su formación en la especialidad. No obstante, es posible apreciar con frecuencia que muchos docentes aceptan trabajar asumiendo un compromiso interesado por asistir a niños con discapacidades diversas en sus aulas, en muchas ocasiones bienintencionadamente, cuando asumen que algunos alumnos registran bajo rendimiento escolar debido a que presentan déficits en su dominio de lectura, escritura, matemáticas, atraso en los aprendizajes, discapacidad cognitiva o trastornos de la atención, ansiedad, e impulsividad, los que se constituyen como un impedimento para lograr un aprovechamiento pedagógico suficiente.

Así, en este trabajo de investigación, se presenta un acercamiento al tema objeto de estudio, a partir de revisar los antecedentes que han ofrecido un marco que describe la evolución de los paradigmas educacionales en torno a la inclusión, abordando, centralmente, las teorías de la motivación, con miras a conceptualizar qué es aquello que motiva o mueve al docente a aplicar un esfuerzo consistente y diferenciado por hacer algo en beneficio de los demás, en este caso específico, indagar sobre cuáles son las características que describen a los docentes motivados a trabajar con estudiantes que presentan discapacidad.

MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en un estudio cualitativo a través de un diseño basado en la Teoría Fundamentada a través del cual es abordado el objeto de estudio, en el que docentes reconocidos e identificados como motivados hacia el trabajo con alumnos que presentan discapacidades se constituyeron en la fuente primaria

de datos. La recopilación de la información se realizó a través de un protocolo de entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a cada uno de los diez informantes clave. Los criterios utilizados incluyeron un grupo de docentes identificados como motivados, en ejercicio activo de la docencia, en niveles de educación, inicial, básica y media básica, en escuelas de carácter público y privado.⁽⁶⁾

Las entrevistas fueron realizadas tanto en forma directa (siete), como en forma escrita (dos) y por vía electrónica (una), y una vez realizadas se procedió a realizar la transcripción fiel de cada una registrando toda la narrativa, en forma textual, incluyendo los matices, pausas y acentos. Fueron consideradas diez entrevistas de trece que se tenían aplicadas a los informantes clave, dado que hacia ese número se consideró alcanzada la saturación teórica.

Tras la transcripción de las entrevistas se procedió a realizar el proceso de análisis siguiendo los lineamientos para la codificación teórica, que siguió un decurso de tres niveles: la codificación abierta, en la que se observaron y descubrieron conceptos a partir de los datos, para posteriormente realizar la codificación axial, a través de la cual se conectaron y vincularon los conceptos para identificar las categorías nucleares del estudio.⁽⁶⁾ Finalmente, se realizó la codificación selectiva, con lo cual se contextualizan los hallazgos en forma teórica.

El proceso analítico empleó como soporte técnico el software de análisis estadístico cualitativo Atlas Ti. La codificación y etiquetación de los datos se basó estrictamente en el análisis discursivo de los informantes clave, asegurando dar sentido a las narrativas y buscando una comprensión profunda de las mismas y de su cabal significado, fuera de los sesgos del investigador. El proceso de categorización fue minuciosamente revisado, y depurado según la pertinencia, además de supervisado por jueces expertos.

DESARROLLO

En el campo de la psicología, el término motivación proviene del latín *motus*, cuyo significado es movimiento. Numerosas investigaciones se han desarrollado en torno a este tema, considerándose como un constructo que participa en todas las acciones del ser humano. Motivación es movimiento y un estado deseable de la persona con sí misma y los demás;^(7,8) es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, particularmente en las áreas educativa y laboral, dado que determina objetivos y dirige la acción que las personas realizan.⁽⁹⁾ Es un asunto central de la psicología, siendo piedra angular de los mecanismos de regulación biológica, cognitiva y social.⁽¹⁰⁾

La motivación ha sido definida como la regulación interna y energética de la conducta, no accesible a la observación, sino derivada deductivamente a partir del análisis de los datos que arrojan las investigaciones experimentales, como hipótesis que explican esa regulación.⁽¹¹⁾ Asimismo, la motivación guarda relación con todo aquello que hace que la gente actúe de determinada manera y tiene que ver con todo lo que las personas hacen y se derivan de ciertos impulsos que dan lugar a ciertos comportamientos.^(12,13)

Otra definición concibe a la motivación como un conjunto de procesos psíquicos, que induce un comportamiento, determinando su dirección, su intensidad y su sentido.⁽¹⁴⁾ Además, se considera que la motivación provoca, da inicio, mantiene, y fortalece o debilita la intensidad del comportamiento, y lo finaliza cuando la persona alcanza la meta que se ha propuesto. Además, se señala que para comprender la motivación es importante plantearse algunas interrogantes tales como: ¿qué causa la conducta?, ¿cómo se sostiene el comportamiento en el tiempo?, ¿cómo se detiene?, ¿qué determina su intensidad?, ¿por qué la persona se comporta distinto en la misma situación en diferentes momentos? ¿cómo se producen y cuáles son las diferencias de motivación entre las personas?⁽⁸⁾

Adicionalmente, algunos conceptos asociados al marco conceptual de la motivación, se enumeran como refuerzo, incentivo, castigo, motivo, interés, necesidad, curiosidad, impulso, instinto, o fuerza interior,⁽⁸⁾ considerando como conceptos primarios la curiosidad y el interés, y la necesidad. Por otra parte, se ha considerado a la motivación como un proceso de carácter interno que induce a un individuo hacia un objetivo.⁽¹⁵⁾ También se ha definido como la puesta en marcha de un programa de acción que proviene de dentro y genera un patrón de comportamiento.⁽¹⁶⁾ Asimismo, se ha estudiado el enfoque fisiológico de la motivación, desde la teoría de la evolución de Darwin, quien señaló que nacemos con instintos que nos impulsan hacia ciertas formas de comportarnos, siendo el instinto de supervivencia el más básico, dado que tenderemos entonces a prevalecer por todos los medios, sugiriendo así que esta preocupación básica guía todo el comportamiento.⁽¹⁷⁾

Es de este modo que se identifica al instinto o impulso, el incentivo y la excitación como posibles motivadores de la conducta, pero indicando claramente que no podrían motivar aquellas conductas no relacionadas directamente con la supervivencia, como las actividades humanas relacionadas con el arte y cultura, por ejemplo. También se ha descrito la influencia sobre los impulsos fisiológicos que ejercen los sistemas nervioso y autónomo así como el endocrino, explicando así mismo el papel de la homeostasis y su influencia en algunos comportamientos motivados básicos aunque no para otros más complejos, señalando que también algunos procesos biológicos de detección y control pudieran prepararnos para predecir la ocurrencia de algunas conductas motivadas.⁽¹⁷⁾

Por otro lado, se ha descrito que el programa de acción que genera un patrón de conducta motivada puede

ser, o bien modificado por la experiencia, o bien, innato, apuntándose que cada especie muestra patrones instintivos de comportamiento y la humanidad no es la excepción, dado que este equipamiento es relevante para sobrevivir.⁽¹⁶⁾ Es de este modo que el llamado motivo es resultado de la liberación de una fuente de energía, tal como sucede al encender un televisor, siendo así que incluso aprender a través de procedimientos de condicionamiento resulta en un patrón aumentado de conducta que muy bien aprendido, y que se realiza como un patrón único, como de manera instintiva. Pero, si otro estímulo social o instintivo equivocado en tiempo y /o lugar se presenta, entonces la secuencia aprendida se torna inestable o se rompe, lo cual en el patrón de comportamiento humano puede determinar la rabieta de un niño o hacer que un adulto muestre una conducta violenta, Todo lo anterior da cuenta de que los patrones de conducta motivados hacia una acción pueden ser incentivados o modificados por patrones culturales, lo cual ha sido denominado perspectiva cuasi mecánica.⁽¹⁶⁾

Por otra parte, se señala que la motivación es central en la vida cotidiana dado que orienta las acciones y se constituye en un elemento fundamental que lleva a una persona hacia los objetivos que persigue.⁽⁹⁾ Ahora bien, la motivación ha evolucionado históricamente en su interpretación. De 1920 hasta mitad de la década de 1960, la motivación asociaba con la investigación experimental, buscando determinar qué es lo que impulsa a un organismo a recuperar la homeostasis con base en los refuerzos, vistos estos como factores externos determinantes de la motivación.⁽¹⁸⁾ Para la segunda mitad de la década de 1960, hasta 1970, el constructo de la motivación se asoció a otros como la experiencia consciente, la motivación de rendimiento y su importancia, junto a los logros en la vida personal, conceptos todos asociados a las teorías cognitivas de la motivación. A partir de la década de 1970, y hasta la fecha, la interpretación de la motivación sigue asociada a las teorías cognitivas, destacando el llamado autoconcepto, como el elemento central de las teorías motivacionales. Aquí además se asocian entre otros, conceptos como la percepción de competencia, percepción de control, las creencias sobre capacidad, autoeficacia, indefensión aprendida y el papel de la atribución causal. De este modo, se han señalado que tres perspectivas centrales acerca de la motivación: a) Perspectiva conductista. Las recompensas guían o motivan la conducta, y dirigen la atención de las personas hacia conductas adecuadas y no a las inadecuadas; b) Perspectiva humanista. Considera la capacidad de cada persona para crecer, mostrar características o cualidades positivas, y elegir con libertad su rumbo o destino y c) Perspectiva cognitiva. Lo que la persona piensa que puede ocurrir es relevante porque determina lo que ocurre. Lo que la persona piensa sobre sus propias habilidades y capacidades determina el esfuerzo que realiza y los resultados de lo que hace.⁽⁹⁾

En el mismo tenor, se señala que, tras analizar las teorías de la motivación que habitualmente se describen, tales como las teorías de expectativa-valor, las teorías de la atribución, teorías de competencia, teorías humanistas, teorías del *self* y autorregulación, actualmente se observa una tendencia a integrar modelos y teorías ya existentes, dado que el interés será ahora examinar la relación entre la acción del sujeto y el contexto en el que vive, de modo que para describir el desarrollo de modelos conceptuales de la motivación, es necesario unificar todos los modelos para ofrecer una ciencia única, evitando cualquier sesgo.⁽¹⁹⁾ Se apunta, a su vez, que la tendencia a la integración conceptual de las teorías clásicas de la motivación, y el hecho de empezar a considerar la acción como unidad de análisis y mirar la actividad como objeto de estudio, ha permitido la aparición de la teoría de la acción, teoría que propone que la conducta humana está dirigida hacia conseguir metas, a través de establecer planes ordenados que los lleven hacia el logro de dichas metas.⁽²⁰⁾

La teoría de la acción dio pie, asimismo, a la construcción del modelo de la volición planteado por Kuhl, en 1987, integrando el modelo de volición (formado por cinco sistemas: preferencia motivacional, preferencia ejecutiva, el sistema volitivo, el sistema emocional y el sistema de la memoria semántica) del control de la acción, tomando en cuenta ahora los conceptos de motivación intención y volición. Por otro lado, el modelo de control de la acción explica que los sistemas de memoria: semántica, emocional y memoria de la acción dirigen la vía que va de atención a la acción.⁽²¹⁾ Adicionalmente, se ha señalado que la persistencia, la proactividad y las tendencias positivas de la naturaleza humana, no están siempre presentes *per se* en el ser humano. Esto es, aunque parezca que las personas están por naturaleza automotivadas, más bien se comportan proactivas y comprometidos o pasivos y alienados, según las condiciones sociales del contexto en que ellos se desenvuelven. Así, se trata de algo que va más allá de la disposición que muestran o de sus determinantes biológicos. Es por lo que la Teoría de la Autodeterminación (TAD) examina los factores ambientales o contextuales que dificultan o reducen la automotivación, el funcionamiento social y el bienestar personal, en tanto se frustran tales necesidades, y no sólo las tendencias positivas del desarrollo.⁽¹⁰⁾

Asimismo, se ha subrayado que tal vez no existe otro aspecto que refleje tan claramente el potencial positivo de la naturaleza humana, como el concepto de motivación intrínseca,⁽¹⁰⁾ que refiere esas situaciones en las que una persona realiza acciones o actividades tan sólo por el gusto de hacerlas, y no en función de recibir reconocimiento alguno.⁽⁹⁾ La motivación intrínseca se expresa asimismo como una tendencia que presentan algunas personas a moverse en la búsqueda de novedades y desafíos, a explorar y desarrollar sus propias capacidades, a practicarlas y a aprender, aún en la ausencia de recompensas específicas.⁽¹⁰⁾ De este modo, la motivación intrínseca surge a partir del sujeto mismo, de su iniciativa por hacer algo que incluso disfruta.⁽²²⁾

Pero, la motivación intrínseca, aunque un constructo muy reconocido e importante, no es el único tipo

de motivación examinado. Al término de la primera infancia, presiones sociales y nuevas responsabilidades se empiezan a exigirse, de tal forma que el desempeño de actividades se efectúa con el fin de conseguir incentivos o recompensas.⁽¹⁰⁾ Esto es, la persona lleva a cabo ciertas actividades con fines instrumentales, no automotivados, sino con el objetivo de obtener una recompensa,⁽⁹⁾ o bien, con la finalidad evitar recibir un castigo.⁽²²⁾ En consonancia con lo anterior, se señala entonces la necesidad de examinar la conducta no motivada intrínsecamente y el cómo las personas adquieren motivación para dirigirse hacia una actividad o tarea. Específicamente se trata de examinar cómo la conducta puede oscilar, desde la desmotivación o renuencia, pasando a una obediencia subordinada hasta el compromiso personal. Esto es, interesa conocer cómo la regulación externa de la conducta puede llegar a transformarse en una conducta motivada intrínseca, en tanto ha ocurrido una transformación de la conducta demandada, en una conducta que se emite a partir del propio sentido del yo.⁽¹⁰⁾

La transformación de una conducta no motivada intrínsecamente a una conducta autodeterminada, o intrínsecamente motivada, puede lograrse mientras se avanza en un continuo de autodeterminación. Esto es, el progreso de la conducta va desde una no-regulación, pasando luego por una regulación externa de la conducta en demanda, que luego puede integrarse en una regulación introyectada, para luego progresar hacia una regulación identificada, culminando en una conducta que se incorpora mediante un proceso de regulación integrada, punto anterior a la conversión en conducta intrínsecamente motivada propiamente dicha.⁽²³⁾ Al mismo tiempo que los estilos regulatorios se van modificando, también el locus de causalidad percibido va cursando una progresión de impersonal a interno, lo mismo que evolucionan los procesos regulatorios relevantes, los cuales progresan de una percepción de incompetencia y falta de control, hasta un punto de interés, gozo y satisfacción inherente.

Ahora bien, la teoría de la autodeterminación se distingue como un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad, utilizando métodos empíricos tradicionales, en tanto se basa en una metateoría organísmica cuyo centro radica en cómo los recursos humanos evolucionan para desarrollar la personalidad y la autorregulación de la conducta.⁽²⁴⁾ Este enfoque acerca de la motivación del ser humano puede ser considerado como una macro teoría, la cual establece que la conducta es influenciada en alguna medida por factores que inciden en la manera en que las personas se motivan a realizar acciones determinadas, decidiendo de manera autónoma y voluntaria el cómo hacerlo, es decir, decidiendo de manera autodeterminada encaminarse a realizar una determinada acción. Esta teoría se perfila como un enfoque comprensivo de la conducta del ser humano, pretendiendo explicar que el ser humano puede motivarse en forma autodeterminada, independientemente de la cultura, ámbito, contexto o situación, aunque sus modos de expresión pueden ser diferentes de cultura a cultura.

Asimismo, la teoría de la autodeterminación se centra en explicar que la conducta motivada resulta de la energía proveniente de necesidades psicológicas fundamentales para el ser humano, el cual se dirige a su satisfacción. De este modo, aunque el ambiente, la personalidad, el contexto en el que las personas se sitúan, y la situación específica en la que una respuesta o conducta se realiza, son elementos influyentes que afectan a la motivación. Así entonces, la autodeterminación representa el grado en que las personas dirigen voluntariamente la conducta a través de motivos más bien internos, en función de que el ser humano es un ente activo, que muestra una tendencia consistente a crecer e integrar experiencias, de tal manera que pueda satisfacer importantes necesidades psicológicas. La perspectiva de la autodeterminación involucra concepciones humanistas y conductuales, en tanto el ser humano dirige su conducta hacia metas motivantes, o bien, en cuanto se percibe como un ser humano activo y teleológico. Tal filosofía de fondo da lugar a que este enfoque de la motivación humana tenga aplicabilidad en ambientes multidiversos, a saber, crianza y estilos parentales, ambientes académicos de enseñanza, ambientes organizacionales y de cuidados de salud, entre otros aspectos.

Además, al identificarse la teoría de la autodeterminación como una macro teoría que investiga cómo se autodetermina el propio comportamiento, implica un conjunto de diferentes subteorías que integran un marco explicativo de este enfoque, a saber: a) Teoría de las necesidades psicológicas básicas; b) Teoría de las orientaciones causales; c) Teoría de la evaluación cognitiva; d) Teoría de la integración organísmica; y e) Teoría del contenido de las metas.⁽²²⁾ Por otra parte, al hablar sobre la naturaleza de la motivación, se ha enfatizado que las personas se inclinan a realizar una conducta bien porque consideran que la actividad a realizar es valiosa, o bien, porque una coerción externa les presiona a efectuarla. Del mismo modo, las personas pueden motivarse debido a que muestran un interés permanente, o bien por un soborno; pueden motivarse debido a experimentar un sentido propio de compromiso, o bien pueden hacerlo por temor a estar siendo observadas. El elemento sustancial es que las personas pueden realizar conductas que se sitúan fuera de su rango de interés y de sus valores, y asumen el sentido de sus propias conductas, e incluso las de otros, lo cual constituye el foco central de la teoría de la autodeterminación.⁽¹⁰⁾ Así, la motivación guarda relación con todo aquello que hace que la gente actúe de determinada manera, tiene qué ver con ciertos impulsos o deseos que favorecen ciertos comportamientos y, por lo tanto, se constituye en un aspecto que está implicado trascendentalmente en todas las actividades hacia las que las personas se encaminan.⁽¹²⁾

RESULTADOS

Los resultados del estudio cualitativo sobre las razones que motivan a los docentes hacia su trabajo con estudiantes que presentan discapacidades identificadas culminó en el trazo de un sistema de categorías emergentes que incluyó diecisiete dimensiones, seis subcategorías y tres grandes categorías. En lo particular, la categoría denominada “Perfil del docente motivado” se presenta en la figura 1. Esta categoría agrupa, a su vez, dos grandes subcategorías: “Perfil personal” y “Perfil profesional”. La categoría responde a una pregunta central de investigación: explorar cuál es el perfil de un docente motivado a trabajar con estudiantes que presentan alguna discapacidad.

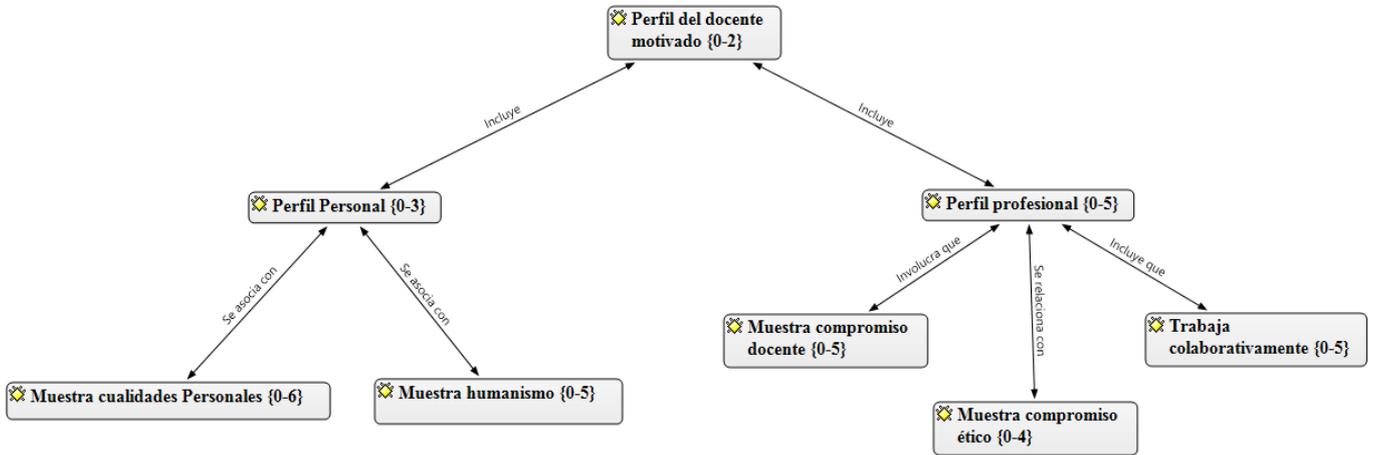


Figura 1. Categoría 1. Perfil del docente motivado

La figura 2 muestra la primera subcategoría “Perfil personal”, la cual agrupa selectivamente las dimensiones “Muestra cualidades Personales” y “Muestra humanismo”. A este respecto han apuntado que las cualidades personales de los docentes involucran aspectos como ayudar y animar a los estudiantes a aprender, lo que hace necesario alcanzar el dominio de los contenidos que se pretenden enseñar, incluir experiencias de resolución de problemas en el aula escolar, implicar retos intelectuales, diseñar contextos para lograr un aprendizaje crítico natural, dar confianza y confort a los estudiantes y evaluar continuamente la práctica docente, así como sentir una elevada vocación por enseñar.⁽²⁵⁾

Por otra parte, se ha estudiado la empatía y su impacto en la formación profesional concluyéndose que este constructo se inserta como base de la actividad de los profesionales de ayuda, influyendo en cómo estos profesionales muestran interés en los procesos de aprendizaje y por su profesión, atendiendo también aspectos de su autorrealización personal.⁽²⁶⁾

Así entonces, un docente motivado se constituye como un ser humano compasivo, que extiende generosidad en el cuidado de los alumnos que muestran discapacidad, dispone de recursos propios para garantizar que sus estrategias tengan efecto en el aprendizaje y se coloca en el lugar del otro, el que espera, brindando una asistencia voluntaria, solidaria y creativa, en tanto se experimenta satisfecho con su labor y reproduce ese modelo asistencial diariamente.

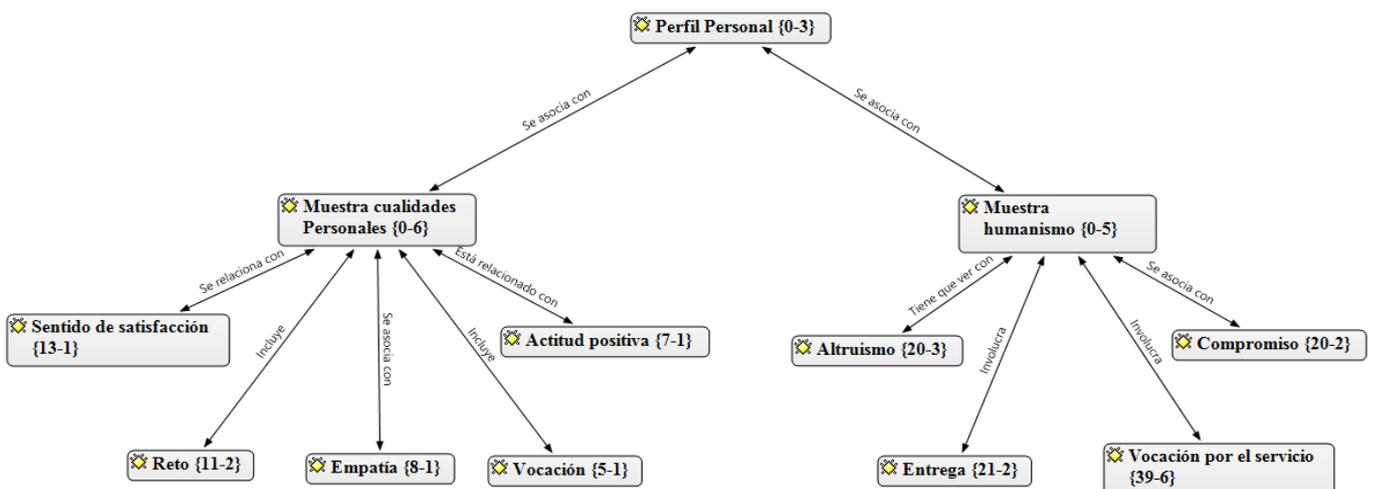


Figura 2. Subcategoría 1. Perfil personal

La primera dimensión, subyacente a la subcategoría “Perfil personal”, centra su contenido en la descripción de las características implicadas en la personalidad de un docente motivado a trabajar con estudiantes que presentan discapacidad de algún tipo. Esta dimensión se conforma por los códigos “Sentido de satisfacción”, “Reto”, “Actitud positiva”, “Empatía” y “Vocación”. El código más destacado es el de “Sentido de satisfacción”, en tanto los docentes declaran afirmaciones señalando que se motivan a trabajar con alumnos con discapacidad porque experimentan satisfacción personal al verlos progresar, argumentando con comentarios tales como E3: “muy bien... yo creo que es una gran satisfacción” [1:160 [1:418], E3: “gran satisfacción” [1:188], E5: “Satisfacción que nadie... es una satisfacción muy especial” [1:275], E2: “Orgullosa” [1:101], E1: “ver la alegría de los padres” [1:9] y E6: “satisfacción personal” [1:493].

El código “Reto” se soporta en comentarios tales como: E10: “la motivación principal sigue siendo el reto que significa un nuevo alumno” [1:510], E5: “el reto personal” [1:272], E4: “me reta” [1:257] y E5: “una persona extremadamente comprometida, con este tipo de niños y este compromiso con estos niños me lleva a ser más retador con los niños” [1:327]. El código “Actitud positiva” se fundamenta en manifestaciones tales como: E8: “ser animosa... para echarles porras; ser abierto también” [1:445], E4: “tolerancia a la frustración” [1:264], E1: “interés” [1:3] y E7: “comunicativo” [1:411]. Por otro lado, el código “Empatía” se relaciona con manifestaciones tales como E8: “que no sean excluidos, que no sientan que hay preferencias. O sea ... que todo sea como muy empático...” E8: “ser empáticos” [1:435], E10: “Empatía” [1:526], E2: “empático” [1:148] y E1: “ya viene de otros ambientes donde no lo tratan bien” [1:65]. Por último, el código “Vocación” se soporta en manifestaciones tales como E6: “El trabajo por vocación” [1:367], E1: “protección” [1: 33] y E10: “solidaridad” [1:527].

Lo anterior concuerda con investigaciones que señalan que la forma en que el docente se maneja como persona y el grado de satisfacción con su trabajo determinan cómo se desempeñan y cómo influye en los estudiantes.⁽²⁵⁾ Además, otros investigadores, al estudiar a docentes universitarios inclusivos explorando lo que les caracteriza y cómo conciben la discapacidad, han reconocido que la empatía, su habilidad para comunicarse y la propia vocación docente, son las características personales que particularmente muestran los profesores inclusivos.⁽²⁷⁾

Del mismo modo, se ha estudiado y concluido el perfil de competencias del docente inclusivo muestra cualidades que incluyen una actitud proactiva, buena presencia, empatía y paciencia.⁽²⁸⁾ Todo lo anterior permite afirmar que un docente motivado hacia el trabajo inclusivo en el aula regular incluye diversas cualidades personales que hacen posible que muestre una acción inclusiva motivada ante el trabajo con alumnos que presentan discapacidad. Por otra parte, también se ha señalado que, en la formación docente, y especialmente en aquellos docentes que están frente al trabajo con la discapacidad, se requiere un perfil de líder que muestre comportamientos dignos de imitar por el alumno, lo que implica que los profesores muestren empatía, comprensión, compasión, amén de ser amorosos y compasivos.⁽²⁹⁾

La dimensión denominada “Muestra humanismo”, también dentro de la subcategoría “Perfil personal”, hace referencia a la consideración de que el acto educativo ante estudiantes que presentan discapacidad tiene que ver, indisolublemente, con que se busca potenciar un valor humano fundamental; su derecho a ser educado, tener crecimiento y lograr desarrollo. Esta característica parte del propio interior del docente, y es generada por un espíritu de servicio y compasión por el ser humano. Esta dimensión engloba códigos tales como “Entrega”, “Altruismo”, “Compromiso” y “Vocación por el servicio”. El código “Entrega” se fundamenta en argumentos tales como: E1: “Muy motivada” [1:7], E4: “la iniciativa de “okey, yo tengo que investigar cómo puedo facilitarle la enseñanza a este chavo”, y a todos los demás...” [1:258], E7: “me motiva bastante saber qué niños voy a tener... o sea... que ya los quiero conocer” [1:396] y E9: “me motiva trabajar con todos mis estudiantes” [1:450].

Por otro lado, está el código “Altruismo”, en tanto el docente declara mostrar una actitud interesada en facilitar la educación a los alumnos con discapacidad incluso en la forma de provisión de materiales, cuando declara a través de argumentos tales como E1: “utilizo mi tiempo para buscar nuevas estrategias y hacer algo más” [1:75]; E1: “yo doy apoyo económico” [1:72]; E6: “que me encanta ayudarlos” [1:376], E7: “dejar como una semillita” [1:377], E3: “poder brindarles un mejor apoyo” [1:193], E2: “que podemos apoyar a más niños” [1:103] y E10: “entender la problemática que presenta el alumno para poder darle una mejor atención” [1:534].

Por su parte, el código “compromiso”, se hace evidente en las declaraciones tales como E10: “Compromiso personal por sacar lo mejor de estos niños” [1:520], E3: “el que podamos aportar nosotros ese apoyo” [1:163], E4: “querer ser un mejor activo en la sociedad, un mejor elemento, una persona que propicie...” [1:250], E1: “mi nivel de compromiso por mi trabajo es muy grande” [1:61], E6: “ahorita puedo... yo lo que hago me encanta... de hecho lo disfruto mucho” [1:356]. En cuanto al código “Vocación por el servicio”, los docentes presentan argumentos tales como E5: “para poder servir más a los niños” [1:319]; E5: “tenerlos ahí y abrazarlos, y poderlos... como servir un poquito... decía yo... bueno...voy a hacer hasta donde yo pueda ...” [1:284], “vocación” [1:87], E10: “comprensión” [1:528] y E3: “hizo que me diera cuenta qué es lo que quería hacer” [1:184].

En tal sentido, ya se ha enfatizado que la motivación de los docentes los lleva a poner en marcha acciones inclusivas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad; esto es, los profesores

despliegan acciones que se fundamentan en los pilares de la educación inclusiva, al considerar a la diversidad como una oportunidad, al tiempo que reconocen que recibir una educación de calidad es un derecho de todos los estudiantes. Así mismo, se considera que la mayoría de los docentes inclusivos estudiados guarda y sigue una concepción de la discapacidad desde el modelo social, que implica un sentido de igualdad y de responsabilidad,⁽²⁷⁾ aunque en una mejor consideración debe discutirse tal paradigma y avanzar más bien hacia un modelo de equidad, en vez de sólo hablar de igualdad.

Por otra parte, al estudiar el fortalecimiento del compromiso docente hacia una mejor actitud y la mejora del desempeño docente, se ha señalado que la mejora de los aprendizajes requiere como solución que los docentes muestren más vocación, más identidad y más compromiso con la profesión, lo cual, en consecuencia, mejora la calidad de los aprendizajes de los alumnos.⁽²²⁾ Por otro lado, otras investigaciones definen al altruismo docente como una entrega desinteresada a una vocación que se considera inherentemente implicada en el docente, como parte de su *ethos*, y que forma parte de una dimensión de gratuidad en el campo de acción que realiza un profesional de la pedagogía, lo cual no debe ser separado del mero deseo de ayudar.⁽³⁰⁾ Además, investigadores reconocen a la docencia como pilar de la transformación social y, a la enseñanza como oficio y vocación que sirve a la sociedad para transformarla. Con ello, se enfatiza que la docencia se concibe desde la propia humanidad del docente, en tanto que lo que éste enseña, y lo que es, es lo que suma en la humanidad de los demás.⁽³¹⁾ Es así que sí que se enfatiza que la compasión es el núcleo mismo del ser profesor, dado que, más allá de considerarse esta sólo como un sentimiento, más bien implica entrega, cuidado, dedicación, implicación y una actitud transformativa, dado que no puede ser posible encontrar un buen docente en un contexto de indiferencia.⁽³¹⁾ Esto es coincidente con la afirmación de que un docente inclusivo es aquel que desarrolla su propia humanidad cuando piensa en sí mismo, es sensible, capaz de conmoverse y se permite reaprender.⁽³¹⁾

La figura 3 ilustra la segunda subcategoría que emerge tras el análisis inductivo “Perfil profesional” e integra las dimensiones “Muestra compromiso docente”, “Muestra compromiso ético”, y “Trabaja colaborativamente”. La subcategoría describe a un docente motivado hacia el trabajo con la discapacidad, que esgrime un perfil profesional de cara al reto, se dispone al cambio, muestra apertura, y está motivado por el trabajo. El perfil profesional implica considerar los parámetros de una ética integral. Así mismo, el docente debe desarrollar acciones inclusivas en su trabajo, caracterizadas por la creatividad y que cumpla con los preceptos científicos. Por lo tanto, se hace necesario el trabajo colaborativo con los padres, familiares, directivos y otros colegas.

De este modo, ya se ha señalado que los docentes han de poseer una amplia comprensión de cómo se establece un proceso de enseñanza-aprendizaje.⁽²⁸⁾ Contar con competencias para lograr una comprensión metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje supone la capacitación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, de manera que, el docente sea capaz de trabajar con un enfoque centrado en el alumno, de cara a diseñar contextos de aprendizajes apropiados para garantizar la inclusión educativa. En el mismo tenor, cabe reconocer, que el papel trascendental del docente ha quedado reducido a un mero quehacer técnico, por lo que hay que repensar su identificación hacia un rol que involucra dimensiones filosóficas, teórico-científicas y artísticas. Al mismo tiempo, es necesario reformular el currículum en las instancias formadoras de docentes, con el objeto de generar iniciativas para promover la actualización profesional, de modo que sea posible exaltar el rol de agente de cambio de los profesores, el cual ha quedado opacado y reducido frente a la práctica educativa común, envuelta en la rutina cotidiana de su trabajo.⁽³³⁾

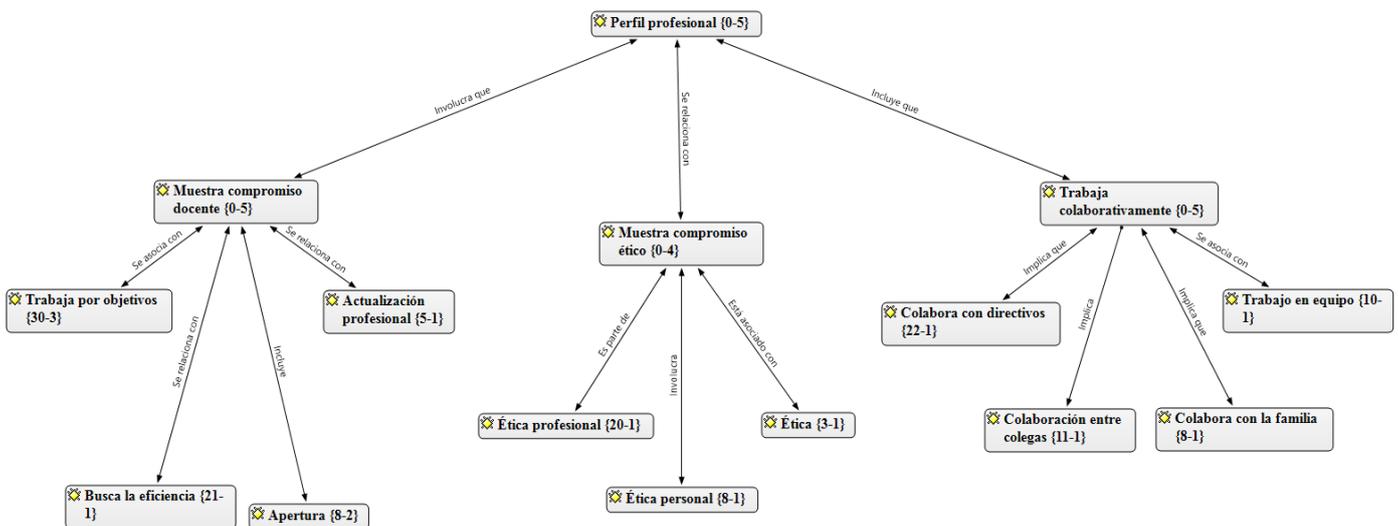


Figura 3. Subcategoría 2. Perfil profesional

La dimensión 3 se ha denominado “Muestra compromiso docente” lo que alude a la manera como un docente motivado encara la tarea de dirigir procesos de aprendizaje integral en alumnos que presentan discapacidad, al tiempo que trabaja con estos alumnos en un aula diversa, en la que simultáneamente también dirige sus estrategias de enseñanza hacia el resto de los estudiantes, desplegando una serie de acciones conectadas con la propia profesión docente y con la convicción de saber responder a lo que su profesión le exige: ser un docente.

La dimensión incluye códigos relevantes denominados “Trabaja por objetivos”, “Busca la eficiencia”, “Apertura” y “Actualización profesional”. A este respecto, el código “Trabaja por objetivos”, se hace evidente cuando los informantes clave declaran algunas cuestiones como: E10: “para integrarlos al entorno escolar y que alcancen sus objetivos de la mejor manera” [1:521], E9: “depende de cuáles son los objetivos; porque para mí los objetivos no son fijos... desde el comienzo se van modulando” [1:462], E3: “el ver que ellos están progresando, que están cumpliendo los objetivos” [1:162], E6: “carecemos de esas herramientas, o del identificar esas necesidades en nuestros niños... entonces cuando yo entro a un aula y las identifico... puedo multiplicar esa información con mis compañeros docentes y trabajar un mismo objetivo para potenciar esas habilidades que tienen los estudiantes” [1:328] y E7: “ver el desarrollo... o sea... el cómo empezaron, a cómo están... y cómo van a terminar” [1:380], todo lo cual se asocia con las características que los informantes refieren como parte de un perfil motivado del docente que trabaja con alumnos con discapacidad.

Por otro lado, el código “Busca la eficiencia”, se relaciona con expresiones como E10: “he tratado de tomar esa experiencia para mejorar algunas estrategias para el trabajo con otros alumnos... en situaciones similares” [1: 513], E10: “en base a propias experiencias con otros niños” [1:509], E7: “siento que, como todo, es un aprendizaje. Siento que cada año... por así decirlo... aprendo... Y ya sé cómo manejar las cosas” [1:392], E5: “Montessori, definitivamente. Como te lo digo, yo como “montessoriana” estudié... pero sí me empecé a especializar en ciertas cosas de Montessori, una de ellas es periodos sensitivos, otra son los planos del desarrollo, que los planos del desarrollo están enfocados y desarrollados tanto para niños con necesidades específicas, como niños normales” [1:297], E5: “es pan comido” [1:300], E4: “crezco cuando aprendo” [1:217] y E6: “todas estas experiencias de tantos años hacen que sea más fácil detectar y comunicar con mis compañeros y con los papás... Pues es muy importante tenerlos de nuestro lado y decirles pues esta así...” [1:357].

Por su parte, el código “Apertura” es apoyado a través de argumentos tales como: E2: “La creatividad y la posibilidad de cambiar” [1:110], E10: “una mentalidad abierta” [1:532], E4: “apertura” [1:266] y E3: “el adaptarnos a los cambios” [1:211]. El código “Actualización profesional” se apoya en argumentos como: E9: “Yo estaba en Cumbres, y habíamos realizado unas capacitaciones que teníamos... También *on line*... Había un niño que... digamos, no sabía... su estado... ¿verdad?... con asperger. Ahí tomé un taller ofrecido por la BBC de Inglaterra, en colaboración con la Universidad de Texas. Era un taller *on line*. Tomé ese taller y, al final, bajé las cosas que se podían tener *on line* por haber tomado el taller” [1: 477], E3: “re- actualizando” [1:182], E6: “pero el niño necesita esto... pero no me dieron esa estrategia o herramienta para evaluar y observar. O sea, tenía yo que capacitar el rol; el de lengua de señas yo lo tomé por mi cuenta... no me lo dieron” [1:353] y E3: “certificación de ABA” [1:181]; E3: “capacitación en línea” [1:180].

En relación con lo anterior, se insiste en que el tema de la educación inclusiva no puede separarse del tema de la formación docente, y que la práctica docente, que implica de suyo respeto y compromiso no ha de caer por tanto en escenarios excluyentes.⁽²⁸⁾ Asimismo, se ha señalado que es imperativo clarificar las competencias personales y profesionales de los docentes y su destreza para encarar la interacción con los alumnos y con el propio contexto educativo.⁽²⁸⁾ Asimismo, diversos estudios destacan la necesidad de que dichas competencias se adquieran. El profesorado que requiere la escuela actualmente está perfilado por profesionales comprometidos, conscientes de su hacer, críticos y con dominio de un bagaje teórico que fundamente su práctica educativa.⁽²⁸⁾ Por otro lado, se enfatiza que, el docente, en el ejercicio de su buen quehacer profesional ha de tomar decisiones razonables, las cuales se justifiquen y fundamenten desde una sólida ética y una actuación acorde con lo que representa su profesión.⁽³⁰⁾

Ahora bien, la dimensión “Muestra compromiso ético” incluye los códigos “Ética profesional”, “Ética personal” y “Ética”. La dimensión hace referencia al compromiso del docente en participar en el fortalecimiento de una cultura de respeto y de implicación en su trabajo desde una perspectiva ética de honestidad e integridad, bajo el fundamento de valores y de normas que dirigen un bien hacer en torno a enseñar a alumnos que presentan discapacidades identificadas. El código “Ética profesional” aparece con mayor frecuencia en el discurso de los informantes, con narrativas tales como E1: “valor ético de mi profesión” [1:2] y E8: “la motivación que me sale es porque es el alumno, simplemente porque es uno de mis alumnos...” [1:453]. El código “Ética personal” ilustra la expresión del docente cuando argumenta E1: “mi formación es promover el aprendizaje de mis alumnos” [1:54], además de referir, en cuanto a la “Ética”, E4: “querer ser un mejor activo en la sociedad, un mejor elemento, una persona que propicie [1:250], todo lo cual implica al menos aplicar una ética mínima.

En este sentido, se ha apuntado que profesionalizarse en la labor docente ha de ser un compromiso ético que desarrolla a los alumnos, al tiempo que incide en la formación de los profesores.⁽²⁹⁾ Por otra parte, se subraya la necesidad de que el profesorado entienda su actividad profesional por una razón moral y no sólo como un trabajo operativo, y que alcance comprensión de que su actividad entraña, de hecho, un compromiso, desde el cual vincule su acción con el estudiante, como una vía de aprendizaje ético.⁽³⁰⁾ Además, se apunta en el mismo tenor que desarrollar la competencia ética implica que los docentes reflexionen intencionada y voluntariamente sobre su práctica educacional, e incluyan la dimensión ética en las asignaturas a su cargo.⁽³¹⁾

La dimensión 5, denominada “Trabaja colaborativamente”. Esta dimensión se refiere a la aplicación de una estrategia de cooperación que resulta fundamental al trabajar con estudiantes que presentan discapacidad, de modo que los docentes estudian, investigan, comparten experiencias y prácticas pedagógicas para beneficiar a sus estudiantes en un contexto de trabajo comprometido con la inclusión. De esta manera, los docentes mantienen una comunicación con directivos, dado que estos autorizan y apoyan las políticas de inclusión y proveen recursos y materiales necesarios, en tanto que los padres también son atraídos como participantes activos de la educación de sus hijos, e igualmente, delimitan y extienden estrategias y recomendaciones hacia ellos.

Esta dimensión incluye los códigos “Colabora con directivos”, “Colaboración entre colegas”, “Trabajo en equipo” y “Colabora con la familia”. En primer lugar, el código “Colabora con directivos”, está soportado con comentarios tales como el código “Colabora con directivos”, que se apoya en argumentos como: E5: “el departamento de psicología ha apoyado” [1:307], E4: “yo desarrollo o encuentro más recursos tengo el apoyo... en la mayoría de los casos... del colegio para implementarlos” [1:253] y E3: “tenemos el apoyo del departamento” [1:194]. En segundo lugar, el código “Colaboración entre colegas”, tiene relación con manifestaciones como: E8: “también el apoyo de las maestras monitoras en el salón” [1:437], E7: “con papás. con maestra mentora, con... inclusive... compañeros. Aquí usamos mucho el “¿cómo le hacías tú? ¿qué puedo hacer?” como aconsejarnos.” [1:412] y E1: “compartiendo experiencias con mis compañeros y pedir sugerencias” [1:40]; E1: “el intercambio de experiencias ayuda mucho” [1:71].

Por su parte, el código “Trabajo en equipo” se fundamenta en argumentos como los siguientes: E6: “el hecho de que el niño se vea favorecido... y que juntos... en todo... el personal está trabajando a favor” [1:336], E3: “nosotros las hacemos... pero pasa también por parte de coordinación del departamento; nos dicen “si esto está bien” o “hay que cambiarle aquí” [1:197], E5: “me llegué a topar con profesionales de psicología super humanas, que conectábamos y embonamos y hacíamos un equipo de trabajo, o sea... fuerte” [1:311]. Finalmente, el código “Colabora con la familia” se apoya en manifestaciones tales como: E1: “existen los padres dedicados” [1:79], E2: “Si la familia apoya el proceso de desarrollo del alumno” [1:143], E8: “Si ves que en casa se está apoyando es como “nombre, si se puede” [1:443].

En consonancia con lo anterior, los estudios señalan que la cultura profesional docente es definida por la forma en que los profesores se relacionan y asocian constituyendo una especie de colectivos pedagógicos, lo cual determina si los procesos de instrucción se desarrollan o se atrasan.⁽³²⁾ También se ha apuntado que en tanto se da un trabajo colaborativo y participación entre los docentes, la cooperación familia- escuela también avanza, lo que claramente repercute en que los alumnos sean beneficiados.⁽³³⁾ Por otro lado, se enfatiza que el éxito educacional de las personas con discapacidad depende de la colaboración y el esfuerzo conjunto de docentes, administradores y familias para lograr el diseño de planes y programas bien definidos que conduzcan hacia el logro de los objetivos.⁽³⁴⁾

DISCUSIÓN

Los resultados dan cuenta de que el perfil del docente motivado involucra aspectos concernientes a su perfil personal y profesional. En el primer caso, la persona del docente integra cualidades o características tales como sentido de satisfacción, empatía, actitud positiva, reto vocación, así como características que empatan con un trazo humanista que involucra cualidades tales como vocación por el servicio, entrega, altruismo y compromiso (figura 4).

Todo lo anterior se asocia a un perfil profesional que vincula aspectos relacionados con un sentido de compromiso docente, un gran compromiso ético, así como una clara inclinación hacia el trabajo colaborativo con otras instancias involucradas en la tarea inclusiva. Así, se ilustra cómo convergen las características humanistas del docente en torno a cualidades personales tales como el sentido de satisfacción, reto, entrega y compromiso, trazando así un perfil que es propio de un docente que trabaja motivadamente con estudiantes que presentan discapacidad.

Por último, la figura 5 permite apreciar que en el perfil profesional del docente motivado se insertan con claridad características a través de las cuales dirige su acción profesional inclusiva propiamente dicha, para atender a los estudiantes con discapacidad desplegando una acción docente plenamente comprometida, con un fuerte carácter ético y una disposición clara hacia el trabajo colaborativo.

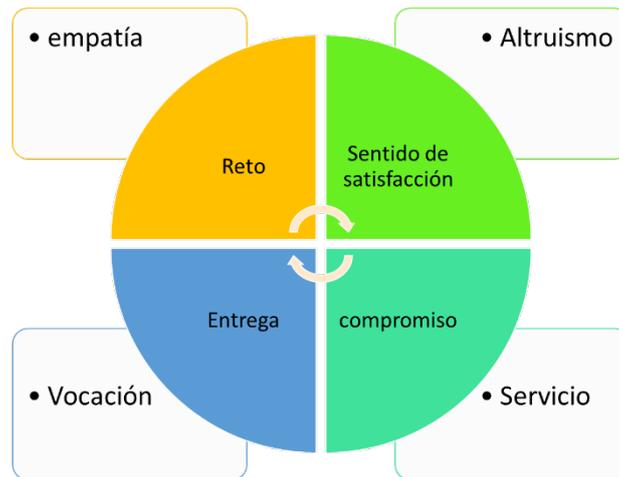


Figura 4. Perfil personal del docente motivado hacia el trabajo con la discapacidad

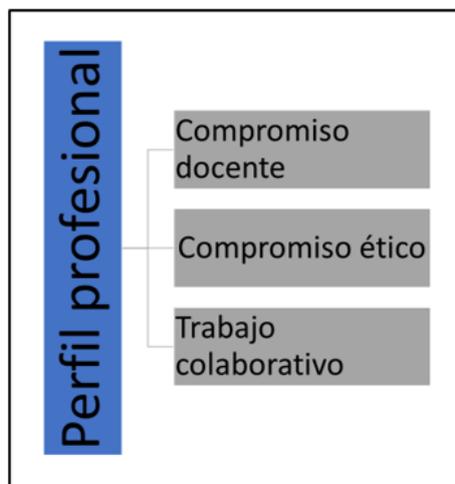


Figura 5. Perfil profesional del docente motivado hacia el trabajo con la discapacidad

CONCLUSIONES

El perfil de un docente motivado supone que éste actúa con humildad (cuando puede pensar menos en sí mismo para pensar en lo del otro), nobleza y cortesía. Además, el docente motivado también muestra solidaridad, comedimiento y desprendimiento, lo contrario de actitudes egoístas y pesimistas, lo que permite vislumbrar en el docente motivado un alma sana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales París : UNESCO; 1994.
2. Salend SJ. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices New Jersey: Merrill; 2001.
3. Organización Mundial de la Salud. Informe mundial sobre la discapacidad 2011 España: OMS; 2011.
4. 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.
5. 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.
6. Quiroz-Leal S. Tipos de liderazgo: una perspectiva liberadora desde la consejería profesional. Revista Gestión y Desarrollo Libre. 2021; 6(12): p. 1-19.
7. Eslava-Zapata R, Chacón-Guerrero E, Esteban-Montilla R. Emerging Technologies in Education: A

Bibliometric Analysis of Artificial Intelligence and its Applications in Health Sciences. *Seminars in Medical Writing and Education.* 2024; 3(49): p. 1-11.

8. Soriano MM. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales.* 2001;(9): p. 163-184.

9. Naranjo-Pereira ML. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación.* 2009; 33(2): p. 153-170.

10. Ryan RM, Deci EL. La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist.* 2000; 55(1): p. 68-78.

11. Batista-Silva A, Gálvez-Espinos M, Hinojosa-Cueto I. Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral.* 2010; 26(2): p. 10-20.

12. Araya-Castillo L, Pedreros-Gajardo M. Análisis de los temas de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales.* 2013; 4(8142): p. 45-61.

13. Soler A, Chirolde R. Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del nuevo programa de formación de médicos. *Educación Médica Superior.* 2010; 24(1): p. 42-51.

14. González-Serra DJ. *Psicología de la motivación* La Habana: Ciencias Médicas; 2008.

15. 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.

16. Laming D. *Understanding human motivation: What makes people tick?* New York: John Wiley y Sons; 2003.

17. Gorman P. *Motivation and emotion* Routledge: Psychology Press; 2004.

18. Herrera F, Ramírez M, Roa J, Herrera I. Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación.* 2004; 34(1): p. 1-21.

19. Eslava-Zapata R, Sánchez-Castillo V, Chacón-Guerrero E. Interaction between neuroscience and happiness: assessment from Artificial Intelligence advances. *AI Endorsed Transactions on Pervasive Health and Technology.* 2024; 10: p. 1-12.

20. Gutiérrez Ochoa SM, Díaz Torres CH. La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre.* 2021; 6(11): p. 131-149.

21. Kuhl J. *Action control: The maintained of motivational states* Heidelberg: Springer Verlag; 1987.

22. Quiroz-Leal S, Eslava-Zapata R. Teacher motivation: An empirical study with teachers educating students with identified disabilities in a diverse classroom environment. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias.* 2023; 2: p. 1-12.

23. Eslava-Zapata RA, Chacón-Guerrero EJ, Mogrovejo-Andrade JM, Valero-Valencia A. Calidad del servicio: un estudio en hoteles con el modelo SERQUAL. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería.* ; 12(1): p. 1-10.

24. Noguera-López MY. Responsabilidad Social Organizacional: estado del arte y tendencias. *Revista Gestión y Desarrollo Libre.* 2020; 5(10): p. 142-161.

25. Galbán-Lozano SE, Ortega-Barba CF. Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía.* 2021;(31): p. 63-78.

26. Vavryniv OS, Yaremko RY. La empatía como factor en el desarrollo de los componentes personales de

la autorrealización profesional de los futuros rescatistas. *Insight: las dimensiones psicológicas de la sociedad*. 2022;(8): p. 56-69.

27. Sánchez-Díaz MN, Morgado-Camacho B. Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*. 2021; 52(1): p. 27-43.

28. Carrasco-Embuela V, Hernández-Amorós MJ, glesias-Martínez MJ. Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 2012; 13(3): p. 290-316.

29. 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.

30. Zamudio-Angles C. Jóvenes en el narcomenudeo: el caso Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*. 2013;(13): p. 111-123.

31. 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.

32. Espinoza-Freire EE. Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*. 2020; 16(2): p. 292-310.

33. Beltrán-López D. La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza: una reflexión crítica. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. 2019;(32): p. 195-212.

34. Cepeda-Sánchez J. Becoming subject in the inclusive pedagogical practice's configuration. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*. 2023;(34): p. 207-236.

35. Martínez-Martín M, Carreño-Rojas P. El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado*. ; 24(2): p. 8-26.

36. Corbella-Molina L, Sanz-Escutia C, Arnau-Sabates L. La formación del compromiso ético en investigación educativa: resultados de una experiencia de innovación docente en educación superior. *NNOVA Research Journal*. 2021; 6(3): p. 135-154.

37. García-Pérez Y, Herrera-Rodríguez JI, García-Valero MD, Guevara-Fernández GE. El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*. 2015; 17(1): p. 60-67.

38. Simón C, Martínez-Rico G, McWilliam RA, Cañadas M. Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022;(53): p. 1-14.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación. Se agradece el apoyo técnico a la Universidad Libre Colombia Seccional Cúcuta.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Sonia Quiroz-Leal.

Curación de datos: Rolando Eslava-Zapata.

Análisis formal: Sonia Quiroz-Leal.

Investigación: Sonia Quiroz-Leal.

Metodología: Rolando Eslava-Zapata.

Administración del proyecto: Sonia Quiroz-Leal.

Recursos: Rolando Eslava-Zapata.

Software: Rolando Eslava-Zapata y 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: Rolando Eslava-Zapata y Sonia Quiroz-Leal.