



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**LA MOTIVACIÓN DOCENTE COMO UN ELEMENTO FUNDAMENTAL
PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA**

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Ciencias de la Educación**

Autora: Rodríguez Barrero, María Eugenia

Tutora: Dra. Chacón Corzo María Auxiliadora

San Cristóbal, septiembre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día viernes, tres de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **María Cecilia Salvatierra**, **Marvelis Gómez Navarro**, **María Lourdes Ochoa Parada**, **Freddy García Correa** y **María Auxiliadora Chacón Corzo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-5650029, V.-9216118, V.-9461392, V.-5022755 y V.-5644904 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "**La motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza**", presentada por la ciudadana: **María Eugenia Rodríguez Barrero**, Pasaporte No. **AV799833**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por la relevancia que la temática representa para la práctica del docente en el contexto educativo, en fe de lo cual firmamos.

María Cecilia Salvatierra
V.- 5650029

Marvelis Gómez Navarro
V.-9216118
María Lourdes Ochoa Parada
V.-9461392
Freddy García Correa
V.-5022755
María Auxiliadora Chacón Corzo
V.-5644904
Tutor

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I.....	8
CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	8
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Justificación	13
CAPÍTULO II.....	17
CONTEXTO TEÓRICO.....	17
Estudios previos.....	17
Teorías que apoyan este estudio.....	22
La teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002).....	27
Teoría de las metas (Locke y Latham, 2002).....	29
Teoría Aprendizaje Social Bandura (1997).....	30
Motivación docente	34
Motivación extrínseca e intrínseca	36
La motivación docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje	37
CAPÍTULO III.....	41
CONTEXTO METODOLÓGICO	41
Perspectiva ontológica y epistemológica	42
El método.....	44
Contexto e informantes clave	48
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	50
La recolección de la información.....	52
Procedimiento de análisis de la información	53
Criterios de Rigor Científico.....	55
CAPÍTULO IV	58
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	58
Categoría 1: Motivación Extrínseca.....	59

Subcategoría Reconocimiento social	60
Subcategoría Estabilidad laboral.....	66
Categoría 2: Motivación Intrínseca	76
Subcategoría interés por la formación	79
Subcategoría satisfacción laboral	84
Análisis derivado de las observaciones.....	95
Categoría Clima del aula como expresión de la Motivación Extrínseca.....	96
Subcategoría INTERACCIONES COMUNICATIVAS	97
SUBCATEGORIA SOCIOEMOCIONAL	101
SUBCTEGORIA PLANIFICACION DOCENTE	108
CATEGORÍA ELEMENTOS INTERVINIENTES EN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.....	118
Subcategoría Aprendizaje.....	119
Subcategoría de conexión emocional con la clase	126
Integración de los resultados	130
CAPÍTULO V	135
Elementos que configuran la motivación docente	135
CAPÍTULO VI	149
Conclusiones y Recomendaciones	149
Conclusiones.....	149
Recomendaciones.....	155
REFERENCIAS.....	156
ANEXOS	164

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación Docente

LA MOTIVACIÓN DOCENTE COMO UN ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA

Trabajo de grado para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Rodríguez Barreto, María Eugenia

Tutora: Chacón Corzo, María Auxiliadora

Fecha: septiembre 2025

RESUMEN

La motivación docente se considera un elemento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas y su estudio puede contribuir al diseño e implementación de políticas y programas que promuevan un ambiente de enseñanza más positivo. Este estudio tuvo como objetivo generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes. Es un estudio cualitativo, se empleó como método la fenomenología hermenéutica que es particularmente valiosa en este contexto. Las técnicas fueron la entrevista y la observación a ocho docentes. Con base en el análisis e interpretación de la información, emergieron como categorías principales: la motivación extrínseca, la motivación intrínseca, el clima de aula como expresión de la motivación extrínseca y elementos intervinientes de la motivación intrínseca; tanto en entrevistas como en observaciones. Derivado de este proceso emerge un entramado teórico como configuración de la motivación docente para mejorar la enseñanza. Se concluye que la motivación docente es un fenómeno complejo y multidimensional que se configura a partir de factores tanto internos como externos al sujeto, los cuales interactúan de manera dinámica en el contexto educativo. En este sentido, la comprensión profunda de las experiencias vividas por los docentes permitió identificar elementos clave que inciden en su compromiso con la enseñanza y su disposición a mejorar continuamente su práctica pedagógica. Así, los hallazgos de este estudio no solo aportan a la construcción teórica del concepto de motivación docente, sino que también ofrecen orientaciones valiosas para el diseño de estrategias institucionales que promuevan el bienestar profesional, el reconocimiento del rol docente y, en consecuencia, una educación de mayor calidad.

Descriptor: Enseñanza, Intrínseca, Motivación docente, Motivación extrínseca,

INTRODUCCION

La presente investigación tiene como objeto de estudio la motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza, centrando su análisis en la experiencia de los educadores de la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá (Colombia). A partir de los requerimientos expresados por los propios docentes, esta tesis doctoral se propuso generar elementos teóricos que configuren y fortalezcan su motivación profesional, con el objetivo de incidir positivamente en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en este contexto educativo. De manera específica, se buscó describir cómo se manifiesta la motivación en su quehacer pedagógico, analizar los factores que la determinan desde sus propias vivencias, y caracterizar estrategias que favorezcan su desarrollo en el contexto escolar.

Desde la justificación, la motivación docente se reconoce no solo como una necesidad individual, sino como una dimensión crítica para la transformación educativa, dado su impacto directo en la calidad del aprendizaje, la gestión de aula y el bienestar escolar. En esta línea, diversos estudios han abordado la motivación en relación con el desempeño profesional (Quispe, 2023), el impacto de la formación continua (Pérez, 2022), y su papel como factor relacional en el entorno institucional (Torres Santomé y Mendoza Tauler, 2020). Así mismo, teorías sobre la autorrealización (Maslow, 1943), la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la motivación intrínseca y extrínseca han orientado el abordaje conceptual de este trabajo, considerando la motivación como una construcción social y dinámica, influida por factores emocionales, institucionales y culturales.

En cuanto al enfoque metodológico, se desarrolló una investigación de corte cualitativo, con un método de fenomenología hermenéutica, que permitió comprender las experiencias, percepciones y discursos de los docentes participantes. Para ello, se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental. Este enfoque facilitó el acceso a significados profundos asociados a las prácticas pedagógicas y permitió identificar patrones comunes y divergencias en torno a la motivación.

Entre los principales hallazgos, se destaca que los docentes perciben su motivación influida por el reconocimiento institucional, la autonomía en la enseñanza, las oportunidades de formación, y las condiciones laborales. Además, se identificó una fuerte relación entre el compromiso profesional y el vínculo afectivo con los estudiantes y la comunidad. Igualmente, se evidenció que una motivación fortalecida contribuye a generar mejores ambientes de aprendizaje, mayor innovación didáctica y relaciones pedagógicas más humanas y efectivas. Estos hallazgos permiten sustentar teóricamente y de forma situada, la necesidad de diseñar estrategias institucionales que reconozcan la motivación como eje transversal del desarrollo profesional docente, especialmente en contextos rurales como el del municipio de Puerto Rico, Caquetá.

El cuerpo general o desarrollo de la presente tesis se presenta en seis (6) capítulos: el primer Capítulo aborda la caracterización del objeto de estudio, los objetivos y la justificación de la investigación; el Capítulo II desarrolla el contexto teórico que fundamenta conceptualmente el estudio; el Capítulo III expone el contexto metodológico, detallando el enfoque, el método, las técnicas y el procedimiento seguido; el Capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, así como la integración de los hallazgos; el Capítulo V presenta la aproximación teórica en cuanto a los elementos que configuran la motivación docente y en el capítulo VI se formulan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la investigación.

CAPÍTULO I

CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La motivación docente es un tema de gran importancia en el ámbito educativo. Se ha demostrado que tiene un impacto significativo en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes, y en este sentido, se hace necesario profundizar en el estudio de la motivación docente para comprender este fenómeno y su incidencia en las prácticas de aula. En el caso de la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá-Colombia, se han identificado situaciones relacionadas con la motivación docente y su impacto en prácticas de aula. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en dicha institución.

En ese sentido, y en el marco del deber ser del presente objeto de estudio, diversas investigaciones han admitido la valoración positiva entre la motivación de los profesores y la de los estudiantes, lo cual repercute en el rendimiento académico del alumno (Bernaus, Wilson y Gardner, 2009). Asimismo, se subraya que la disposición, comportamiento mostrado por los docentes en el aula ejerce una influencia significativa, tanto en la actuación como en el desempeño académico de los estudiantes (Fernández, 2008).

Por otra parte, se ha revelado que la labor docente se ve influenciada por un progresivo deterioro en la salud psicológica de los profesores. Según el informe presentado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) correspondiente al periodo 2021-2022, se evidencia que el 74% de los docentes atendidos experimentaban niveles de ansiedad, el 13% manifestaba síntomas de depresión y el 11% registraba ausencias laborales. Con frecuencia, los profesores se perciben como sujetos sometidos a presiones, con una sensación de escaso reconocimiento y apoyo, tanto por parte de sus familias como del Sistema Educativo, lo que resulta en una disminución de su motivación hacia su rol educativo (Marchesi, 2007).

Por lo tanto, es crucial profundizar en lo que sucede con el nivel de motivación del profesorado. Un docente motivado mostrará un interés genuino en analizar las razones del bajo rendimiento de sus alumnos, con el fin de buscar soluciones apropiadas. Además, compartirá su entusiasmo y experiencia para atraer y estimular a sus estudiantes hacia la mejora de su

proceso de aprendizaje. Por el contrario, si está desmotivado pudiera influir desfavorablemente en los procesos formativos, pues la motivación docente es un factor clave en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Así se tiene que en la institución educativa Acevedo y Gómez se vienen presentando dificultades con respecto a la falta de motivación por parte de los docentes al momento de desarrollar sus funciones en el contexto escolar. Al respecto, Martínez (2019) indica que algunos docentes pueden experimentar falta de motivación debido al poco apoyo por parte de las autoridades educativas, la sobrecarga laboral y la falta de reconocimiento por su labor en el aula. En consecuencia, la falta de motivación docente tiene un impacto negativo en su desempeño y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Torres Santomé (2006) expresa que la desmotivación del profesorado surge como resultado de múltiples factores, entre los que destacan la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento y la carencia de recursos adecuados para desempeñar su labor. Estos elementos generan un desgaste emocional y profesional que impacta directamente en la dinámica del aula, reduciendo el compromiso del docente con el proceso de enseñanza. La falta de incentivos y apoyo institucional contribuye a un clima de insatisfacción, lo que puede traducirse en una enseñanza menos efectiva y, por ende, en una disminución del rendimiento estudiantil.

Esta situación problema refleja cierta coincidencia con lo que, Ávila (2017) relaciona entre la calidad educativa y la motivación docente, al plantear que la calidad educativa desde las experiencias significativas en educación, son la consecuencia del quehacer docente a la par de sus interacciones en contexto. Asimismo, es relevante conocer la realidad, los escenarios y aspectos que permiten generar conocimientos, habilidades o actitudes que auspician el reconocimiento de lo que se tiene, de lo que se es, buscando de esta manera dignificar la labor docente desde la motivación.

A esto se agrega que, el desarrollo profesional definido como el conjunto de procesos formativos y de actualización que un docente lleva a cabo a lo largo de su carrera para mejorar su desempeño y competencias en el aula, se relacionan directamente con la motivación docente, haciendo referencia al conjunto de factores que impulsan y mantienen el interés y

compromiso de los docentes en su labor educativa (Flores, 2020). En este sentido, se ha demostrado que el desarrollo profesional docente tiene una estrecha relación con la motivación docente de acuerdo con los planteamientos que hacen Orellana y Sánchez, (2021) expresando que cuando los docentes tienen acceso a oportunidades de formación y actualización que les permiten mejorar sus habilidades y competencias en el aula, se sienten más motivados y comprometidos con su labor educativa. Esto, a su vez, puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, resulta fundamental que las instituciones educativas promuevan el desarrollo profesional docente como una estrategia para mejorar la calidad educativa y la motivación de los docentes. Es importante que se ofrezcan oportunidades de formación y actualización que respondan a las necesidades y demandas de los docentes, y que se reconozca la importancia de la labor docente como un factor clave en el éxito educativo.

Aunado a lo anterior, cuando se declara que la principal problemática a atender es la escasa de motivación docente, y que la misma, es inherente al impacto en las prácticas de aula; es decir, puede señalarse que, en algunos casos, los niveles de desempeño escolar tienen origen en esa relación bidireccional, tanto entre los sujetos, como entre las prácticas e interacciones.

Al respecto González (2019) señala que la relación entre motivación docente y desempeño escolar ha sido ampliamente estudiada por diversos autores en los últimos años, como es el caso de Martínez (2021), Sánchez y Sánchez (2020) demostrando que los docentes que se sienten motivados y comprometidos con su labor educativa tienden a tener un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes, principalmente porque están más dispuestos a utilizar estrategias pedagógicas innovadoras y creativas que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

En esa misma perspectiva, también se ha demostrado que la motivación docente tiene un impacto significativo en la percepción que, tanto padres como estudiantes, tienen sobre la calidad educativa de la institución. Según Martínez (2021) los estudiantes y padres de familia suelen valorar positivamente a los docentes que se muestran motivados y comprometidos con su labor educativa, intuyendo que esto tiene un impacto directo en el logro académico y el

mejoramiento de los aprendizajes. Por ello, resulta fundamental comprender cómo la motivación docente influye en el aprendizaje y a la vez, reflexionar sobre estrategias que fomenten la motivación y el compromiso de los docentes en su labor educativa; así como, reconocer la importancia de su trabajo como un factor clave en el logro de los objetivos educativos.

Algunos autores como Sánchez y Sánchez (2020) sostienen que la motivación de los docentes es un factor determinante en el éxito de los estudiantes y, como ya se ha señalado, una situación contraria como la falta o escasa motivación puede afectar la calidad de la enseñanza y la interacción entre el docente y el estudiante. Esta apreciación es respaldada por González (2019) al señalar que la motivación docente está relacionada con la satisfacción laboral y la retención del talento en la educación.

Con base en lo anterior este estudio pretende investigar sobre la motivación docente en la Institución Educativa Acevedo Gómez ubicada en el municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, para profundizar sobre la motivación docente, qué sucede en la realidad de la institución y su vinculación con el aprendizaje. Tal como ya se ha dicho, la falta de motivación docente puede ser un obstáculo para el aprendizaje y por tanto, del rendimiento académico de los estudiantes. Por lo anterior, se considera necesario investigar y comprender cuál es la problemática en la Institución Educativa Acevedo Gómez, a fin de alcanzar un mayor compromiso docente, provocar procesos de reflexión sobre la importancia de la motivación en el desempeño profesional.

Desde el plano ontológico, la motivación docente es un objeto de estudio dinámico y flexible, en el cual interviene múltiples elementos que le añaden una naturaleza multidimensional y compleja, producto del significado e interacciones construidas socialmente. De allí la pertinencia de comprender cómo se manifiesta, sus características y dimensiones en este escenario educativo: la institución educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia.

En esta perspectiva, la investigadora asume la motivación como el conjunto de factores internos y externos que impulsan a los docentes a realizar sus tareas de enseñanza con entusiasmo y compromiso, con el objetivo de alcanzar los mejores resultados posibles en el

aprendizaje de los estudiantes. En concordancia con Deci y Ryan (2018), la motivación puede ser intrínseca o extrínseca, dependiendo si se basa en la satisfacción personal o en incentivos externos, respectivamente. Además, la motivación docente puede ser influenciada por factores como el clima laboral, la relación con los estudiantes y las políticas educativas (Fernández Enguita, 2020).

En este sentido, un docente motivado tiene mayor disposición para innovar en sus metodologías de enseñanza y adaptarse a las necesidades. Por tanto, es importante analizar la motivación docente para comprender como es experimentada por los docentes, de manera que se configuren elementos teóricos que expliquen cómo se desarrolla en el contexto de estudio.

Sobre esta base se plantean como interrogantes: ¿Cuáles elementos teóricos configuran la motivación del docente para mejorar la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia?

¿Cómo incide la motivación del docente en su desempeño profesional en la institución? ¿Cuáles son los aspectos fundamentales de la motivación docente desde sus propias vivencias y su relación con la enseñanza? ¿Qué estrategias desde los fundamentos teóricos pudieran proponerse para mejorar la motivación docente y por consiguiente la enseñanza?

Objetivo general

Generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes.

Objetivos específicos

Describir la motivación del docente y su incidencia en el desempeño profesional en la institución educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia.

Analizar los aspectos fundamentales de la motivación del docente, desde sus vivencias, y su relación con la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia

Caracterizar estrategias favorecedoras de la motivación de los docentes en el contexto escolar.

Sintetizar los elementos teóricos de la motivación de los docentes de la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde sus vivencias y requerimientos.

Justificación

La intención investigativa titulada "La motivación docente: como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza " se presenta como una experiencia investigativa que tiene una gran importancia para contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia; porque asume la motivación como un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes motivados tienen un impacto significativo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes y en su desempeño académico. Al mejorar la motivación docente, se pueden mejorar las prácticas de aula, lo que se traduce en un mejor aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes

La investigación aporta significativamente a la sociedad, porque un docente motivado puede enriquecer el ambiente de aprendizaje de sus estudiantes, fortalecer sus relaciones escolares y desempeños a través del reconocimiento de distintos factores y estrategias motivacionales; en ese sentido, una aproximación teórica implica asumir reflexiones constructivas a partir de sus comportamientos y expresiones que impactan en las labores escolares.

Una investigación que indague sobre la motivación docente puede desencadenar la discusión y reflexión sobre este ámbito tan importante en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la motivación docente no solo es un aspecto deseable, sino una necesidad para mejorar la enseñanza. En este contexto, el presente estudio indagó sobre cómo se manifiesta la motivación docente, los elementos que influyen y su incidencia en el aprendizaje y la calidad de la enseñanza. De manera que se constituye en un aporte fundamental, pues de acuerdo con Torres Santomé y Mendoza Tauler et al. (2020) la

motivación no solo impacta en el bienestar del docente, sino también en la formación de los estudiantes.

Por tanto, este estudio espera contribuir con la reflexión y discusión de estrategias que permitan a las instituciones educativas generar entornos favorables para el desarrollo profesional y personal de los docentes, con el objetivo de mejorar la enseñanza y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos, todo ello para contribuir con la formación integral.

Desde una perspectiva teórica, la investigación permite demostrar que, a través del conocimiento de factores motivacionales de los docentes, se genera una trascendencia e importancia, con respecto al hacer en el contexto y la integración de otras formas de actuar frente a los roles que se asumen en las prácticas de los docentes cuando se está realmente motivado. Desde esa perspectiva, es posible que se vea la realidad como un todo integrado y adquiera significado la enseñanza y, en consecuencia, los aprendizajes, por cuanto darán sentido a las interacciones formativas. Esto con base en las experiencias de los participantes de este estudio.

En cuanto al aporte práctico, se hace una aproximación teórica sobre la motivación docente reflejada en términos de incorporación de elementos teóricos que permiten al docente cualificar sus acciones desde un estado motivacional mejorado, porque aporta a mejores relaciones, interacciones y actitudes positivas en el contexto escolar. Lo cual hace que el legado de la investigación sea precisamente iniciar discusión y reflexión docente sobre la importancia de estar motivados a la hora de interactuar en los escenarios escolares. Aunado a ello, puede afirmarse que el recorrido investigativo que se muestra en este estudio pudiera ser de utilidad a otros investigadores; es decir, ser considerado un estudio previo para quienes estén interesados en la relación motivación docente- aprendizaje escolar.

Hay varias razones por las que se puede justificar la realización de la presente investigación doctoral que tuvo como objetivo: Generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza, a manera de resumen, se destacan:

1. **Contribución al conocimiento:** La investigación doctoral puede hacer una contribución significativa al conocimiento existente en el campo de la motivación docente. Al profundizar en la teoría de la motivación docente y su relación con otros factores, se puede

afirmar que se generaron nuevos conocimientos que ayudan a comprender cómo se puede mejorar la motivación docente y en consecuencia la calidad de la enseñanza.

2. Impacto en la práctica: La investigación doctoral puede tener un impacto significativo en la práctica educativa al proporcionar una base teórica para el desarrollo de intervenciones que mejoren la motivación docente. Los resultados de la investigación pueden ser utilizados por formadores de docentes y administradores educativos para diseñar programas de formación y desarrollo profesional que aborden específicamente la motivación docente.

3. Importancia del tema: La motivación docente es un tema importante que ha recibido cada vez más atención en la literatura educativa. Los profesores motivados son más efectivos en el aula y tienen un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Por lo tanto, hay una necesidad de investigación continua sobre la motivación docente para ayudar a los educadores a comprender cómo pueden mejorar su motivación y desempeño.

4. Potencial para futuras investigaciones: La investigación doctoral sobre la motivación docente también puede generar nuevas preguntas y temas de investigación. Es decir, a medida que se desarrolló la investigación, han surgido otras interrogantes que pueden suscitar otros estudios, en los cuales emerjan otras relaciones más complejas entre la motivación docente y otros factores relevantes, como la cultura escolar, la formación docente y las políticas educativas.

En síntesis, construir elementos teóricos que configuren la motivación docente puede tener importantes implicaciones para la práctica docente, de modo que se aspira a contribuir al conocimiento existente, generar nuevas preguntas y estudios futuros; por cuanto corresponde al campo de conocimiento de la formación docente, lo cual es coherente con las líneas de investigación del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (CIEGC-UPEL), concretamente, con la línea de investigación Formación Docente, pues se integra de manera significativa en el desarrollo profesional del docente, correlación que fortalece el impacto y la relevancia del estudio, alineándolo con las

prioridades y objetivos de instituciones académicas comprometidas con el mejoramiento de la calidad educativa.

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO

La educación es un tema crucial en todas partes del mundo, incluyendo Colombia. La labor del docente es fundamental para el desarrollo educativo y social del país. Sin embargo, se enfrentan a diversos retos, no solo en términos de la cantidad de estudiantes y la calidad de la educación, sino también en términos de motivación y prácticas de enseñanza en el aula. En este sentido, esta investigación se enfoca en la motivación docente y su impacto en la mejora de las prácticas de aula en la institución educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá (Colombia). Para ello, se realizó una revisión teórica exhaustiva de los principales enfoques e investigaciones en cuanto a la motivación, las prácticas de enseñanza, el liderazgo educativo y la gestión escolar.

El presente estudio doctoral tiene como objetivo generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes. En consecuencia, en este capítulo, se hace una presentación de los estudios previos y las teorías y estudios vinculado con la temática o contenido central de la presente investigación; esto significa, la búsqueda y presentación de experiencias investigativas alrededor de la motivación docente, en distintos escenarios institucionales, a propósito de lograr una mejor comprensión del objeto de estudio.

En esa medida, el presente contexto teórico se estructura de acuerdo con los planteamientos de Hernández (2014) como un eje clave para abrir el horizonte del investigador en cuanto permite una mejor comprensión del fenómeno estudiado o problema socialmente vivo como lo es la motivación docente.

Estudios previos

En el contexto académico existen aportes investigativos con relación la motivación docente: Quispe (2023) en la tesis titulada La motivación laboral y su influencia en el desempeño docente, desarrollada en la Universidad César Vallejo de Trujillo, Perú, se propuso

analizar la influencia de la motivación laboral en el desempeño docente en una Institución Educativa. La investigación se centró en comprender cómo los factores relacionados con la motivación impactan en la calidad del ejercicio pedagógico, con el fin de ofrecer evidencias que permitan fortalecer el rol docente desde una perspectiva institucional y humana.

Se aplicó una encuesta a una muestra de 50 docentes de los niveles de primaria y secundaria, tanto nombrados como contratados. El instrumento consideró variables relacionadas con la motivación laboral, tales como el reconocimiento, la satisfacción profesional, las condiciones laborales, el clima institucional y las oportunidades de crecimiento. Asimismo, se evaluó el desempeño docente en aspectos clave como la planificación, la ejecución de actividades pedagógicas, la evaluación de los aprendizajes y la relación con los estudiantes.

Los resultados del estudio indicaron que la motivación laboral explica un 45,8 % del desempeño docente, y que existe una correlación significativa entre ambas variables. De forma particular, se encontró que los docentes que presentan niveles más altos de motivación laboral tienden a asumir con mayor compromiso sus responsabilidades pedagógicas, generando un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la investigación destaca que factores como el reconocimiento institucional, el ambiente laboral, la estabilidad en el cargo, al igual que las posibilidades de formación continua son esenciales para mantener la motivación mejorando el desempeño profesional.

En conclusión, la tesis de Quispe (2023), constituye una contribución importante al estudio de la relación entre la motivación y el desempeño docente. Al poner en evidencia el peso que tiene la motivación laboral en la práctica educativa, esta investigación refuerza la necesidad de diseñar políticas institucionales que reconozcan y valoren el trabajo docente. Su mayor aporte radica en señalar que la motivación no solo es un factor interno, sino también una construcción colectiva que puede ser estimulada para mejorar la calidad de la educación.

Por su parte, Pérez (2022) presentó su tesis denominada, Impacto de la formación en la motivación docente en el aula de educación secundaria desarrollada en España. Esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto de la formación en la motivación docente en el aula de educación secundaria. Para ello, se llevó a cabo un estudio con 120 docentes de

educación secundaria en la región de Murcia, España. Se utilizó un cuestionario para evaluar la motivación docente antes y después de la formación, y se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales para recopilar información cualitativa.

Los resultados de la investigación indican que la formación docente tiene un impacto significativo en la motivación. Los docentes que recibieron la formación mostraron un mayor nivel de motivación en comparación con los que no la recibieron. Además, la formación también influyó positivamente en la actitud de los docentes hacia su trabajo y su capacidad para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Entre las conclusiones de la tesis doctoral, se destaca la importancia de la formación del docente para impulsar su motivación en el nivel de educación secundaria. Se concluye que la preparación del profesor debería ser un componente integral de la formación inicial y continua lo cual deriva en mayores niveles de satisfacción y, en última instancia, propicia el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos, particularmente aquellos desarrollados en el aula, siendo precisamente ese el mayor aporte que se vincula a la presente investigación.

Se destaca su relación con el presente estudio por mostrar que los docentes motivados tienden a aplicar estrategias más participativas y centradas en las necesidades del alumno, lo cual contribuye a mejores resultados académicos y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. De este modo, el mayor aporte que se vincula a la presente investigación radica en resaltar que, al integrar la motivación docente como eje transversal en la formación pedagógica, se potencian no solo las competencias técnicas del profesorado, sino también su capacidad para crear un entorno educativo que favorezca el aprendizaje significativo. Se destaca porque plantea un vínculo directo entre la motivación docente, el desempeño en el aula y la calidad de la educación, ofreciendo un enfoque que puede ser replicable y escalable en diferentes contextos educativos.

En esta misma línea, se encuentra la tesis doctoral de García (2022) denominada La motivación docente y su relación con la calidad educativa en el nivel medio superior en México, realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la motivación docente y la calidad educativa en el nivel medio superior en México. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó una metodología cuantitativa y se aplicaron

cuestionarios a 162 docentes de educación media superior en la región metropolitana de la Ciudad de México. Se midió la motivación docente mediante una escala de auto informe y se evaluó la calidad educativa a través de la opinión de los estudiantes, la tasa de retención y el índice de aprobación.

Los resultados del estudio indican que existe una relación positiva entre la motivación docente y la calidad educativa en el nivel medio superior en México. En otras palabras, los docentes motivados tienen un impacto positivo en la calidad de la educación. Además, se encontró que los factores que influyen en la motivación docente incluyen la formación continua, el apoyo institucional, el reconocimiento y la remuneración. Por otro lado, los factores que afectan negativamente, las motivaciones docentes incluyen la carga de trabajo excesiva, la falta de recursos y la falta de reconocimiento.

En conclusión, esta tesis doctoral destaca la importancia de la motivación docente en la calidad educativa en el nivel medio superior en México. Los hallazgos sugieren que la mejora de la motivación docente podría ser una estrategia efectiva para mejorar la calidad educativa en este nivel educativo. Además, se sugiere la pertinencia de contar con planes de auto formación docente que pueden ayudar al establecimiento de una mayor motivación. Desde esa perspectiva, hace un aporte a la presente investigación en el marco de considerar la motivación docente como eje central para el mejoramiento de la calidad educativa.

Este aporte directo radica en que ambos estudios reconocen que la formación en motivación, no solo fomenta un mayor compromiso de los docentes, sino que también impulsa la implementación de estrategias más efectivas que elevan la calidad educativa. Considerar la motivación docente como un factor transversal permite un enfoque integral en la enseñanza, que incluye tanto el desarrollo profesional del maestro como la creación de un ambiente de aprendizaje enriquecido para los estudiantes.

En el contexto nacional, la tesis doctoral, Motivación docente y práctica pedagógica en la educación primaria en Colombia realizada por González (2022) en la Universidad Nacional de Colombia; se enfocó en explorar la relación entre la motivación docente y la práctica pedagógica en la educación primaria en Colombia, para comprender cómo la motivación influye en la calidad de la enseñanza. Para llevar a cabo el estudio, se aplicó una encuesta a una

muestra de 50 docentes de educación primaria en diferentes regiones de Colombia. El instrumento incluyó preguntas sobre las motivaciones de los docentes para enseñar, sus percepciones sobre la calidad de su práctica pedagógica y los desafíos que enfrentan en su labor diaria. Los resultados de la investigación indican que la motivación docente es un factor clave en la práctica pedagógica de los docentes de educación primaria en Colombia. Los docentes que se sienten motivados tienen una mayor autoeficacia en su enseñanza y, por lo tanto, una mayor calidad en su práctica pedagógica.

Además, la investigación también señala que existen varios factores que influyen en la motivación docente, como el apoyo institucional, el reconocimiento y la valoración social de la labor docente, así como las condiciones laborales junto a la formación continua. En conclusión, la tesis doctoral de González proporciona una importante contribución al estudio de la motivación docente y su impacto en la práctica pedagógica en la educación primaria en Colombia. La investigación destaca la importancia de fomentar la motivación para bienestar de los docentes como una estrategia clave para mejorar la calidad de la educación en el país, por lo tanto, es el mayor aporte que hace al desarrollo de la presente investigación en la relación motivación docente y desempeño escolar.

Otra tesis doctoral es la de Rodríguez (2020) titulada La motivación docente y el uso de las tecnologías educativas en la enseñanza universitaria, desarrollado en la Universidad de Salamanca España. El estudio de Rodríguez (2020) tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación docente y el uso de tecnologías educativas en la enseñanza universitaria. Para ello, se llevó a cabo una investigación en la Universidad de Salamanca, España, en la que participaron un total de 45 docentes universitarios. La metodología utilizada fue de tipo descriptiva y correlacional, y se aplicó un cuestionario para evaluar la motivación docente y otro para medir el uso de tecnologías educativas. Los resultados obtenidos indicaron que existe una relación positiva entre la motivación docente y el uso de tecnologías educativas en la enseñanza universitaria.

En cuanto a las conclusiones del estudio, se destacó la importancia de promover la motivación docente para fomentar el uso efectivo de las tecnologías educativas en el ámbito universitario. Asimismo, se subrayó la necesidad de brindar formación y apoyo a los docentes

para fomentar su motivación y uso de tecnologías educativas en la enseñanza. En resumen, el estudio de Rodríguez (2020) aportó evidencia empírica que respalda la relación entre la motivación docente y el uso de tecnologías educativas en la enseñanza universitaria, lo que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación se vincula de forma directa al presente trabajo de investigación doctoral en la medida que muestra una nueva estrategia desde el uso de las TIC como elemento clave para la motivación docente.

En los estudios anteriores se revela la motivación docente como fundamental en los procesos formativos, lo que hace destacar su vinculación con el presente estudio, en el cual los hallazgos coinciden con los encontrados por estos autores; así un docente reconocido socialmente, con acceso a formación permanente, recursos, entre otros aspectos, puede ser más eficaz en su práctica y por tanto, la formación integral de los actores de los procesos educativos se traduce en mayor significatividad.

Teorías que apoyan este estudio

La motivación docente es un aspecto crucial en la calidad de las prácticas de aula y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, en esta tesis doctoral titulada "la motivación docente como aporte al mejoramiento de las prácticas de aula en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia", se busca analizar el concepto de motivación docente desde su propia perspectiva e impacto en las prácticas de aula. La motivación docente es un área de estudio que se enfoca en los factores que influyen en la motivación y el compromiso de los profesores con su trabajo. La motivación es un proceso interno que impulsa a una persona a actuar de cierta manera y mantener la constancia en su comportamiento.

Existen varias teorías que pueden ayudar a entender la motivación docente:

Teoría Jerarquía de las necesidades humanas

Uno de los autores más importantes que se vinculan a la presente intención investigativa es Maslow (1993) quien propuso la teoría de la jerarquía de necesidades humanas, también conocida como la pirámide de Maslow. Esta teoría sostiene que las necesidades

humanas se organizan en una jerarquía y que los seres humanos tienen una serie de necesidades que deben ser satisfechas para lograr la autorrealización.

En la base de la pirámide se encuentran las necesidades fisiológicas, como la alimentación, el agua, el aire y el sueño. En el segundo nivel, se encuentran las necesidades de seguridad, que incluyen la protección física, el empleo estable, la seguridad financiera y la salud. En el tercer nivel, se encuentran las necesidades sociales, que incluyen la pertenencia a un grupo, la amistad, el amor y la aceptación social. En el cuarto nivel, se encuentran las necesidades de estima, que incluyen la autoestima, el reconocimiento, la confianza y la autonomía. En la cima de la pirámide se encuentran las necesidades de autorrealización, que incluyen la realización personal, la creatividad y el cumplimiento del potencial.

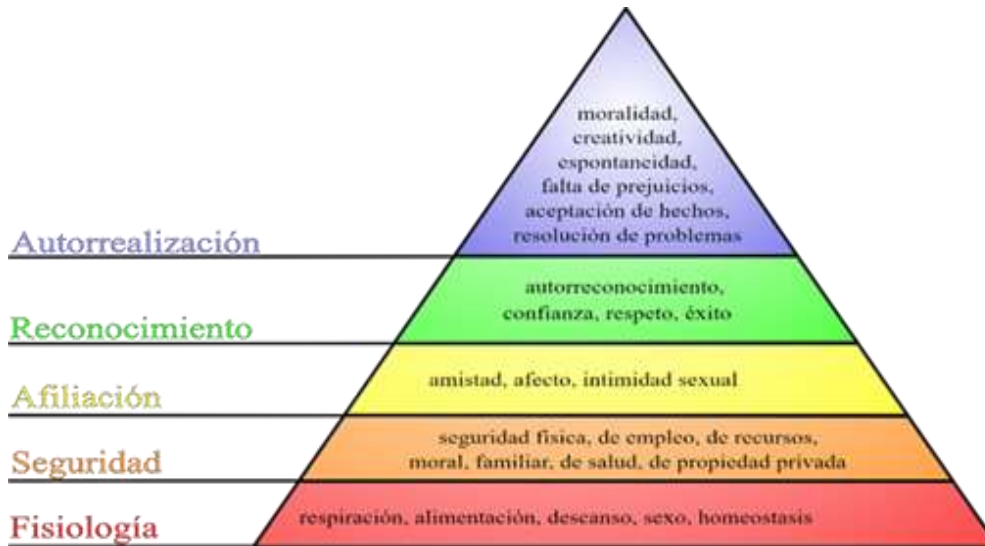
Según Maslow (1993) las necesidades en cada nivel deben ser satisfechas antes de avanzar al siguiente nivel. Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades básicas es fundamental para lograr la autorrealización. La teoría de Maslow ha sido objeto de críticas y ha sido revisada y modificada por otros teóricos.

De acuerdo con Maslow, para alcanzar la autorrealización, es necesario satisfacer primero las necesidades de cada nivel en orden ascendente. Esto implica que la satisfacción de las necesidades básicas es esencial para poder avanzar a niveles más altos dentro de la jerarquía de necesidades. A pesar de la gran influencia que ha tenido esta teoría en la psicología y la educación, también ha sido objeto de crítica debido a que algunos teóricos consideran que su aplicación es limitada y que no toma en cuenta aspectos culturales y contextuales relevantes. Como resultado, la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow ha sido revisada y modificada por otros teóricos para adaptarse a contextos más diversos y complejos.

Sin embargo, sigue siendo una teoría influyente en el estudio de la motivación humana y en la psicología en general. (Ver figura 1)

Figura 1

Pirámide de las necesidades de Maslow



Nota: Tomado de Maslow (1993) Teoría de la jerarquía de necesidades

Tal como se muestra en la figura 1, la pirámide de las necesidades de Maslow es una teoría que sostiene que los seres humanos tienen una serie de necesidades que deben ser satisfechas para lograr la autorrealización. Esta teoría se presenta en forma de una pirámide, con las necesidades más básicas en la base y las necesidades más elevadas en la cima.

Las necesidades fisiológicas constituyen la base de la pirámide de Maslow, al ser esenciales para la supervivencia del individuo. Sin una adecuada alimentación, el cuerpo no puede obtener los nutrientes necesarios para su funcionamiento, lo que afecta tanto la salud física como el rendimiento cognitivo. De manera similar, el agua es indispensable para la hidratación y el mantenimiento de los procesos biológicos, mientras que el aire es vital para la oxigenación de las células y la eliminación de desechos metabólicos. El sueño, por su parte, cumple un papel crucial en la regeneración del organismo, así como en el equilibrio emocional, permitiendo que las personas se recuperen del desgaste diario.

Además, la protección contra el frío y el calor es imprescindible para evitar enfermedades en garantía del bienestar. Estas necesidades deben ser satisfechas en primer lugar, porque constituyen la base sobre la cual se pueden desarrollar otras dimensiones del bienestar humano, como la seguridad, la afiliación y la autorrealización. Sin ellas, el desarrollo

integral del individuo se ve comprometido, dificultando su capacidad para alcanzar niveles superiores de motivación y logro personal. En la perspectiva de este estudio, esto significa que, si un docente en el entorno laboral tiene acceso, por ejemplo, a agua potable, servicio de baño, aulas frescas, seguras, higiene y seguridad en los espacios escolares o institucionales, tendrá mucha más motivación que, si fuera un caso contrario.

En el segundo nivel se encuentran las necesidades de seguridad, que incluyen la seguridad física, el empleo estable y la seguridad financiera. Una vez que las necesidades fisiológicas están satisfechas, las personas buscan satisfacer sus necesidades de seguridad. Las necesidades de seguridad, como la estabilidad laboral y financiera, pueden ser relevantes para la motivación de los docentes. Si estas necesidades no se satisfacen, pueden sentirse inseguros en su trabajo y no estar motivados para realizar sus tareas. Si un docente no tiene la seguridad de que su trabajo es estable o que va a recibir un salario adecuado, o incluso que puede ser víctima de amenazas, extorsión u otro factor de violencia, es posible que no se sienta motivado para dedicar tiempo a mejorar su enseñanza o a realizar actividades extracurriculares. Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades de seguridad es importante para crear un ambiente motivador para los docentes.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que las necesidades de seguridad no son el único factor que afecta la motivación docente. Las necesidades de afiliación, reconocimiento y autorrealización son muy importantes para la motivación de los docentes. Por ejemplo, un docente que recibe reconocimiento por su trabajo puede sentirse motivado para seguir esforzándose en mejorando en su labor. En resumen, la satisfacción de las necesidades de seguridad puede ser un factor importante para la motivación docente, pero no es el único ni el más relevante, hay otras necesidades que también deben ser satisfechas para crear un ambiente motivador y positivo en el ámbito educativo.

En el tercer nivel, se encuentran las necesidades sociales, que incluyen la pertenencia a un grupo, la amistad, el amor y la aceptación social. Las personas buscan relaciones sociales positivas y la sensación de ser parte de una comunidad. En el cuarto nivel, se encuentran las necesidades de estima, que incluyen la autoestima, el reconocimiento, la confianza y la

autonomía. Una vez que las necesidades sociales están satisfechas, las personas buscan satisfacer sus necesidades de estima.

Finalmente, en la cima de la pirámide se encuentran las necesidades de autorrealización, que incluyen la realización personal, la creatividad y el cumplimiento del potencial. Las personas buscan encontrar su propósito en la vida para desarrollar su potencial máximo. Es importante destacar que esta teoría no es una ley universal, que las necesidades de las personas pueden variar según su cultura, su contexto social o sus circunstancias individuales. Además, esta teoría ha sido criticada por ser demasiado simplista por no tener en cuenta factores como la cultura y las diferencias individuales. Sin embargo, ya en términos generales, con relación a la motivación docente, la teoría de Maslow sugiere que los docentes también tienen necesidades que deben ser satisfechas para que puedan estar motivados en su trabajo. Por ejemplo:

- Las necesidades fisiológicas de los docentes pueden incluir tener un salario justo al igual que beneficios de salud adecuados para poder cubrir sus necesidades básicas y las de su familia.
- Las necesidades de seguridad de los docentes pueden estar relacionadas con la estabilidad laboral y la seguridad en el entorno de trabajo, por ejemplo, tener un contrato a largo plazo en una gestión escolar eficiente que garantice el orden y la tranquilidad en el aula.
- Las necesidades sociales de los docentes pueden estar relacionadas con la necesidad de tener un ambiente laboral armonioso y de sentirse valorado o respetado por los estudiantes, colegas, padres de familia entre otros.
- Las necesidades de estima de los docentes pueden incluir sentirse reconocido por el trabajo bien hecho y recibir retroalimentación positiva por parte de sus superiores o estudiantes.
- Las necesidades de autorrealización de los docentes pueden estar relacionadas con la oportunidad de crecer profesionalmente y de realizar su trabajo de manera significativa.

En teoría, Maslow sugiere que, para motivar a los docentes, es importante considerar las necesidades básicas y psicológicas de cada individuo, estas necesidades pueden variar entre

cada persona. Al comprender y satisfacer estas necesidades, los docentes pueden sentirse más motivados, comprometidos realmente con su trabajo.

Por otra parte, la autodeterminación tiene relación con la autorrealización al proponer que la motivación de los docentes depende de tres necesidades psicológicas básicas: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de conexión con los demás. Cuando estas necesidades se satisfacen, los docentes experimentan un mayor compromiso en función de la motivación que tienen hacia su trabajo.

La necesidad de autonomía se refiere a la capacidad de los docentes para tomar decisiones y controlar su entorno laboral. Cuando se les brinda la oportunidad de tomar decisiones o tener control sobre su trabajo, los docentes experimentan un mayor sentido de responsabilidad y autoeficacia. La necesidad de competencia se refiere a la capacidad de los docentes para sentir que son capaces de realizar su trabajo de manera efectiva o exitosa. Los docentes se sienten más motivados cuando tienen la oportunidad de aprender y mejorar sus habilidades profesionales. Finalmente, la necesidad de conexión con los demás se refiere a la necesidad de los docentes de sentirse conectados al pertenecer a una comunidad. Cuando los docentes tienen la oportunidad de trabajar en equipo y colaborar con sus colegas, se sienten más motivados o comprometidos con su trabajo.

Es importante tener en cuenta que, según esta teoría, la motivación no puede ser impuesta externamente a los docentes, sino que debe ser fomentada internamente a través de la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas. Al proporcionar un ambiente laboral que fomente la autonomía, la competencia y la conexión con los demás, las instituciones educativas pueden fomentar la motivación de los docentes. Por ende mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002)

Este autor presenta una perspectiva ecológica única para comprender el desarrollo de la conducta humana. Este enfoque conceptualiza el ambiente ecológico como un complejo entramado de estructuras interconectadas distribuidas en distintos niveles. Cada uno de estos

niveles, a su vez, es influenciado por los demás. En el contexto de la educación, esta teoría adquiere una relevancia especial al considerar la interacción entre el entorno educativo y los actores principales: docentes-estudiantes.

En el marco de este estudio sobre "La motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza", la perspectiva de Bronfenbrenner cobra un papel central. Al analizar la motivación docente, es comprender cómo los diferentes niveles de influencia ambiental interactúan y afectan la motivación o el desempeño de los profesores. Desde los elementos más inmediatos, como la dinámica del aula, hasta las influencias más amplias del Sistema Educativo y la sociedad en su conjunto, la teoría ecológica de Bronfenbrenner proporciona un marco teórico robusto para explorar esta relación dinámica.

A través de esta perspectiva ecológica, se puede examinar cómo los factores contextuales, como el apoyo institucional y la percepción de valoración, se entrelazan con la motivación de los docentes. Asimismo, se puede comprender cómo las condiciones laborales o el apoyo emocional, factores destacados por Bronfenbrenner, pueden influir en la motivación y compromiso de los profesores en su tarea educativa. Este enfoque proporciona una base teórica sólida para investigar al comprender en profundidad el papel crucial de la motivación docente en la mejora de la enseñanza, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002), aporta una visión integral al considerar el entorno como un sistema interconectado que influye en la motivación docente. Los elementos esenciales de esta teoría incluyen los diferentes niveles de influencia: el microsistema (interacciones en el aula y la institución), el mesosistema (relación entre la escuela u otros entornos educativos), el exosistema (políticas educativas y condiciones laborales) y el macrosistema (factores socioculturales-económicos). En este estudio, se vincula al analizar cómo el contexto escolar, las políticas educativas o el apoyo institucional pueden influir en la motivación docente. Un entorno que promueva el bienestar emocional, el reconocimiento y el apoyo profesional favorece el compromiso de los docentes, por ende la calidad educativa.

Teoría de las metas (Locke y Latham, 2002)

La Teoría de las Metas, propuesta por Locke y Latham (2002), se enfoca en cómo las metas afectan el comportamiento humano, por tanto la motivación. Según esta teoría, las metas son importantes porque guían el comportamiento, proporcionan un sentido de dirección dando lugar a una mayor persistencia en la consecución de los objetivos. La teoría distingue entre dos tipos de metas: metas de resultado y metas de desempeño. Las metas de resultado se centran en un resultado final específico, mientras que las metas de desempeño se centran en la realización de una tarea específica.

La Teoría de las Metas también distingue entre metas difíciles y fáciles. Las metas difíciles son aquellas que requieren un mayor esfuerzo o habilidad, mientras que las metas fáciles son aquellas que son más sencillas de alcanzar. La teoría sugiere que las metas difíciles son más efectivas para motivar a las personas porque aumentan la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento. Sin embargo, es importante que las metas sean realistas, alcanzables para evitar la desmotivación o el fracaso. Esta teoría enfatiza la importancia de la retroalimentación en la motivación. La retroalimentación proporciona información sobre el progreso hacia una meta y ayuda a las personas a ajustar su comportamiento para lograr el objetivo. La retroalimentación positiva aumenta la motivación, mientras que la retroalimentación negativa puede disminuir la motivación así como la autoestima.

La Teoría de las Metas, propuesta por Locke y Latham (2002) ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo las metas influyen en el comportamiento humano y en la motivación. Esta teoría sostiene que las metas desempeñan un papel central en la dirección o la persistencia de nuestras acciones, al brindar un propósito claro con una orientación para nuestros esfuerzos. Según esta teoría, existen dos tipos principales; de un lado, las metas de resultado, del otro, las metas de desempeño. Las metas de resultado se refieren a los objetivos finales específicos que una persona desea alcanzar. Por ejemplo, un estudiante puede tener como meta obtener una calificación sobresaliente en un examen o ganar una competencia deportiva. Estas metas se centran en los resultados tangibles que se pretenden lograr y proporcionan un sentido de satisfacción una vez alcanzadas.

Por otro lado, las metas de desempeño se centran en la realización de una tarea específica y en el esfuerzo personal dedicado a llevarla a cabo de manera efectiva. Estas metas se relacionan más con el proceso y las acciones que se requieren para cumplir con una determinada actividad. Por ejemplo, un estudiante puede establecer como meta estudiar regularmente durante cierta cantidad de horas al día para mejorar su desempeño académico. Estas metas de desempeño están más enfocadas en el esfuerzo, la mejora continua o el dominio de habilidades.

Ambos tipos de metas, las metas de resultado y las metas de desempeño, son importantes en el proceso de motivación. Las metas de resultado pueden generar un sentido de logro junto a la satisfacción al alcanzar los objetivos deseados, mientras que las metas de desempeño impulsan el esfuerzo constante para desarrollar habilidades. Es importante destacar que la Teoría de las Metas también considera la importancia de la retroalimentación y el monitoreo del progreso hacia las metas. La retroalimentación ayuda a las personas a evaluar su desempeño, ajustar sus estrategias manteniendo su motivación a medida que se acercan a la consecución de las metas establecidas. El monitoreo del progreso proporciona una sensación de control que permite hacer ajustes en el camino, lo que contribuye a una mayor persistencia y enfoque en la consecución de las metas.

En resumen, la Teoría de las Metas de Locke y Latham destaca la importancia de las metas en la motivación humana. Las metas proporcionan una dirección clara, orientan el comportamiento y fomentan la persistencia en la búsqueda de objetivos. Ya sean metas de resultado o metas de desempeño, estas ofrecen un propósito con un sentido de logro que impulsan a las personas a esforzarse continuamente. Además, la retroalimentación y el monitoreo del progreso son elementos esenciales en el proceso de motivación para el logro de las metas establecidas.

Teoría Aprendizaje Social Bandura (1997)

Por último, la teoría de Bandura (1997) que se relaciona con la motivación docente es la Teoría del Aprendizaje Social, también conocida como Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo.

Según esta teoría, la motivación no solo se deriva de las necesidades internas, sino que también puede ser influenciada por factores externos, como las experiencias previas, las expectativas, las creencias. El alcance de las metas y los valores del individuo. Además, la teoría de Bandura (1997), destaca la importancia del aprendizaje por observación e imitación de modelos de comportamiento.

En el contexto de la motivación docente, la Teoría del Aprendizaje Social sugiere que los docentes pueden ser motivados y afectados por factores como la retroalimentación positiva, el reconocimiento, la observación de modelos de comportamiento efectivos, la autoeficacia ante la expectativa de resultados positivos. Es decir, los docentes pueden ser motivados por las percepciones de sus propias habilidades y capacidades, así como por el reconocimiento de su trabajo en el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, la teoría de Bandura destaca la importancia de la autodeterminación y la autoeficacia en la motivación. Los docentes que se sienten capaces de realizar tareas para alcanzar metas tendrán una mayor motivación y esfuerzo en su trabajo. En ese sentido, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura destaca la importancia de los factores cognitivos sociales en la motivación y el comportamiento. Los docentes pueden ser motivados por factores como la retroalimentación positiva, la observación de modelos efectivos en la percepción de sus propias capacidades. Al comprender estos factores, los docentes activan liderazgos escolares que pueden desarrollar estrategias efectivas para motivar y comprometer a los estudiantes en sus propuestas de trabajo escolar.

Es importante destacar que la autoeficacia es un concepto clave en la teoría de Bandura y puede ser, particularmente importante en el contexto de la motivación docente. La autoeficacia se refiere a la creencia que tiene una persona sobre sus propias habilidades para llevar a cabo una tarea con éxito. En el caso de los docentes, la autoeficacia se relaciona con su confianza en su capacidad para enseñar eficazmente logrando que los estudiantes aprendan. La autoeficacia tiene un impacto significativo en la motivación para el rendimiento de los docentes. Esto indica que el profesor que tiene una alta autoeficacia tiene más probabilidades de establecer objetivos ambiciosos, perseverar en su trabajo al buscar formas de mejorar su

desempeño. Por otro lado, los sujetos con baja autoeficacia pueden sentirse desmotivados, desalentados y tener dificultades para comprometerse con su trabajo.

En este sentido, es fundamental reconocer que los entornos escolares desempeñan un papel crucial en el fomento del desarrollo de la autoeficacia de los docentes. La autoeficacia se refiere a la creencia que los docentes tienen en su capacidad para desempeñar con éxito las tareas y responsabilidades de su rol educativo. Esta percepción influye directamente en su desempeño, su motivación y su compromiso con la enseñanza. Un docente que confía en sus propias habilidades tiende a enfrentar los retos con una actitud positiva, lo que se traduce en un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando los docentes tienen una alta autoeficacia, están más dispuestos a asumir desafíos, a utilizar estrategias pedagógicas innovadoras en el enfrentamiento de dificultades. La confianza en sus propias capacidades les permite experimentar con nuevas metodologías de enseñanza, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y responder con mayor eficacia a las necesidades de sus estudiantes. Además, la autoeficacia docente está estrechamente relacionada con la resiliencia profesional, pues los docentes con una percepción positiva de su capacidad son más propensos a superar el estrés de las adversidades del entorno escolar.

Por otro lado, los entornos educativos que brindan apoyo y reconocimiento a los docentes contribuyen al fortalecimiento de su autoeficacia. Factores como la retroalimentación positiva, la formación continua, el acceso a recursos adecuados y el trabajo colaborativo con colegas docentes o directivos generan un ambiente propicio para el crecimiento profesional. Cuando los docentes se sienten respaldados por su comunidad educativa, es más probable que adopten un enfoque proactivo en su práctica pedagógica, lo que, a su vez, favorece un proceso de enseñanza más dinámico y efectivo.

Para promover la autoeficacia docente, es importante brindarles oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. La formación continua permite a los docentes adquirir nuevas habilidades, conocimientos actualizados en estrategias pedagógicas efectivas. Esto les proporciona un sentido de confianza en su capacidad para enfrentar los desafíos al cumplir con sus responsabilidades. Además, la capacitación puede ayudar a los docentes a estar al tanto de

las últimas investigaciones y mejores prácticas en el campo de la educación, lo que fortalece su autoeficacia para mejorar su desempeño en el aula.

Asimismo, el apoyo y la retroalimentación efectiva desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la autoeficacia docente. Los líderes escolares pueden brindar un ambiente de apoyo emocional y profesional, donde los docentes se sientan valorados. Esto les brinda la confianza necesaria para tomar riesgos educativos, experimentar nuevas estrategias e incluso aprender de los errores.

La retroalimentación efectiva, también, es esencial para fortalecer la autoeficacia docente. Cuando los docentes reciben comentarios constructivos y específicos sobre su desempeño, pueden identificar áreas de mejora para desarrollar estrategias que permitan superar obstáculos. La retroalimentación positiva refuerza la creencia en su capacidad para tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en el clima escolar. Es importante destacar que el fomento de la autoeficacia docente no solo beneficia a los docentes, sino que también tiene un impacto positivo en los estudiantes.

Además, es clave que los líderes escolares proporcionen un ambiente laboral positivo de apoyo, donde los docentes se sientan valorados y respetados. La colaboración en la retroalimentación constructiva puede ayudar a los docentes a desarrollar su autoeficacia al proporcionar oportunidades para que compartan sus experiencias y aprendan de sus colegas. En conclusión, la autoeficacia es un concepto clave en la teoría de Bandura al ser particularmente importante en el contexto de la motivación docente. Los líderes escolares pueden fomentar la autoeficacia en los docentes a través de estrategias como la capacitación, el apoyo y la retroalimentación efectiva, lo que puede ayudar a mejorar la motivación y el rendimiento de los docentes.

La creación de un ambiente laboral positivo por parte de los líderes escolares es fundamental para mejorar la motivación y el rendimiento de los docentes. Cuando los docentes se sienten valorados, respetados por una cultura de colaboración y retroalimentación constructiva, desarrollan una mayor autoeficacia. Este concepto, clave en la teoría de Bandura, se refiere a la confianza de los docentes en sus propias capacidades para enseñar de manera efectiva. Los líderes escolares pueden fomentar esta autoeficacia proporcionando

oportunidades de capacitación continua, ofreciendo apoyo constante y brindando retroalimentación efectiva, lo que no solo refuerza la motivación de los docentes, sino que también mejora la calidad de la enseñanza y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes.

Las teorías expuestas han sido el soporte fundamental de este trabajo, por cuanto desde la motivación propuesta por Maslow (1993), la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la teoría de las metas y la teoría del aprendizaje social presentan elementos esenciales que permiten comprender los factores que inciden en la motivación docente y su impacto en la enseñanza.

Así las cosas, en la perspectiva de Maslow, la jerarquización de necesidades humanas, la satisfacción progresiva de dichas necesidades junto a su impacto en la motivación se vincula con la importancia de garantizar condiciones laborales adecuadas para los docentes, asegurando el cumplimiento de sus necesidades fisiológicas y de seguridad como base para alcanzar niveles superiores de motivación. La satisfacción de las necesidades sociales, de estima y de autorrealización permite que los docentes se involucren, de manera activa, en el proceso educativo promoviendo ambientes de aprendizaje más efectivos.

Aunado a la autonomía, competencia y conexión de la autodeterminación, la influencia del entorno en la teoría ecológica de Bronfenbrenner se entrelazan en este estudio para resaltar la importancia de garantizar condiciones óptimas en el ámbito educativo. Mientras que los docentes con una alta autoeficacia son más propensos a utilizar estrategias pedagógicas efectivas, a establecer relaciones positivas con sus estudiantes para promover un ambiente de aprendizaje motivador y enriquecedor. En suma, atender estos factores, genera estrategias efectivas que potencian la motivación docente mejorando el desempeño pedagógico, beneficiando así el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación en general.

Motivación docente

La motivación docente es un factor clave en la calidad de la educación y en el desarrollo profesional de los maestros. Se trata de un aspecto multidimensional que involucra tanto

factores internos como externos. La vocación, el reconocimiento y la satisfacción personal son elementos esenciales en la motivación docente se ve desde una perspectiva intrínseca, mientras que las condiciones laborales, el salario o el apoyo institucional influyen en la motivación docente de tipo extrínseco. Según Ryan y Deci (2000), en su teoría de la Autodeterminación, la motivación intrínseca surge cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás.

Un docente motivado impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, porque transmite entusiasmo y compromiso con la enseñanza. Además, su nivel de motivación incide en la innovación pedagógica para la aplicación de estrategias didácticas más efectivas. Vroom (2021) quien planteó la teoría de la Expectativa, señala que los docentes se sentirán más motivados, si perciben que sus esfuerzos conducirán a un mejor desempeño y que este será recompensado de manera justa. Cuando los docentes cuentan con un entorno favorable, acceso a oportunidades de desarrollo profesional, su desempeño mejora significativamente.

Por otro lado, la falta de motivación genera desgaste emocional, desinterés y un menor compromiso con la educación. Entre los principales factores que pueden afectar negativamente la motivación docente se encuentran la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento, las condiciones precarias en las instituciones educativas o la escasez de recursos didácticos. Estos aspectos pueden llevar al agotamiento profesional o *burnout*, afectando no solo al docente, sino también a sus estudiantes. Maslach y Leiter (2016) explican que el *burnout* se produce cuando hay un desequilibrio entre las demandas laborales, por tanto los recursos personales del docente, lo que disminuye su efectividad y compromiso.

Para fortalecer la motivación docente, es fundamental implementar estrategias de apoyo y reconocimiento. La creación de un ambiente laboral colaborativo, la promoción del desarrollo profesional o el reconocimiento del trabajo bien hecho son algunas de las acciones clave para fomentar un estado de ánimo positivo en los educadores. Herzberg (1959), con la teoría de los Dos Factores, argumenta que los factores motivacionales, como el reconocimiento y el logro, incrementan la satisfacción e incluso el compromiso laboral. Además, es necesario que las instituciones educativas y los gobiernos inviertan en mejores condiciones laborales y en programas de bienestar docente.

Dicho lo anterior, la motivación docente es un pilar fundamental para la educación de calidad. Un docente motivado no solo mejora su desempeño profesional, sino que también influye de manera positiva en la formación de los estudiantes. Por ello, es crucial generar estrategias y condiciones que favorezcan su bienestar, garantizando así un sistema educativo más efectivo y equitativo. Como indican Bandura (1997) refiriéndose a la Autoeficacia, Deci y Ryan (1985) cuando plantean la Autodeterminación, la percepción de competencia y autonomía en los docentes es fundamental para que se mantengan motivados o comprometidos con su labor educativa.

Motivación extrínseca e intrínseca

La motivación intrínseca como la extrínseca son dos conceptos fundamentales en el estudio del comportamiento humano, especialmente en contextos educativos y laborales. Ambos tipos de motivación influyen en el desempeño, la persistencia la satisfacción de los individuos en diversas actividades.

La motivación intrínseca se refiere al impulso interno que lleva a una persona a realizar una actividad por el placer o la satisfacción que esta le proporciona. Según Deci y Ryan (1985) la motivación intrínseca se relaciona con la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación social. Cuando una persona siente que tiene control sobre sus acciones, se percibe competente en lo que hace estableciendo vínculos significativos con los demás, su motivación intrínseca aumenta. En el ámbito educativo, los estudiantes que están motivados intrínsecamente disfrutan del aprendizaje que tienden a ser más creativos persistentes. Extrapolado a los docentes puede señalarse que un docente motivado disfruta mientras enseña se aprende en un contexto favorable, ello implica interacciones con sus pares, comunicación, trabajo colaborativo, entre otros aspectos.

Por otro lado, la motivación extrínseca proviene de factores externos, como recompensas, castigos o reconocimiento social. Según Skinner (1993) los individuos pueden ser condicionados a repetir ciertos comportamientos cuando estos son reforzados de manera positiva o negativa. Por ejemplo, un estudiante puede estudiar para obtener una buena calificación o para evitar una sanción académica. Vroom (1994) también explica que las

personas se motivan cuando perciben que sus esfuerzos conducirán a un resultado deseado y valioso para ellas.

Ambos tipos de motivación son importantes donde pueden coexistir en diferentes grados según el contexto. Por ejemplo, en el entorno laboral, un docente puede sentirse motivado intrínsecamente por su pasión por enseñar extrínsecamente por el salario o el reconocimiento institucional. Sin embargo, Deci y Ryan (2000) advierten que un exceso de motivación extrínseca puede socavar la motivación intrínseca si la persona percibe que está actuando solo por recompensas externas y no por su propio interés o desarrollo personal.

Por último, la motivación intrínseca y extrínseca desempeña un papel crucial en la conducta humana. Mientras que la primera fomenta el compromiso con la creatividad, la segunda puede ser una herramienta útil para alcanzar objetivos específicos. Un equilibrio entre ambas es clave para potenciar el desempeño y el bienestar en distintos ámbitos de la vida.

También hay otros tipos de motivación que han sido ampliamente abordados por la psicología contemporánea. En este sentido, Albert Bandura, dentro de su teoría del aprendizaje social (hoy conocida como teoría social cognitiva), reconoce la importancia de los factores motivacionales que influyen en la conducta humana. Él destaca que la motivación no solo proviene del entorno o de las recompensas externas, sino también de procesos internos de autorregulación y autoeficacia. Es decir, las personas no solo actúan porque esperan una recompensa o desean evitar un castigo (motivación extrínseca), sino también porque encuentran satisfacción en la propia actividad o porque creen en su capacidad para alcanzar determinados objetivos (motivación intrínseca).

La motivación docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Desde una perspectiva constructivista, tanto la enseñanza como el aprendizaje se entienden como procesos dinámicos, interactivos y contextualizados. Según Coll (1990), el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el estudiante interpreta la información a partir de sus experiencias previas o del entorno en que se desenvuelve. En este marco, la enseñanza no se limita a la simple transmisión de contenidos,

sino que implica la creación de condiciones que favorezcan la apropiación significativa del saber, tal como lo señala Ausubel (2002), quien destaca la importancia del andamiaje proporcionado por el docente para facilitar la asimilación y organización del conocimiento nuevo.

El papel del docente, por tanto, va más allá de la función de facilitador: se convierte en un motivador esencial del aprendizaje. Como lo indica Alonso Tapia (2005), el docente motivado es aquel que promueve la implicación del estudiante mediante el diseño de actividades desafiantes, el reconocimiento de sus logros o la generación de un ambiente emocionalmente positivo. La motivación no surge de manera espontánea; es el resultado de interacciones pedagógicas conscientes que estimulan la curiosidad, el interés, la autonomía del estudiante son elementos fundamentales para lograr aprendizajes duraderos y significativos.

Un docente motivado ejerce un rol como motivador que, a su vez, exige una comprensión profunda de los factores que inciden en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Como lo plantea el Manual de motivación para el aprendizaje de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2023), el profesorado debe ser capaz de identificar las necesidades, expectativas y emociones de sus estudiantes para diseñar estrategias pedagógicas que conecten con su realidad despertando su interés. De este modo, la motivación no se limita a un aspecto emocional, sino que se integra en el diseño curricular, en la manera de presentar los contenidos o en la interacción continua entre docente y estudiante. Crear un clima de aula que valore el esfuerzo, permita el error como parte del proceso ofreciendo retroalimentación constante, que constituye una vía efectiva para fortalecer la motivación intrínseca del alumno, clave para el aprendizaje significativo.

Además, la figura del docente como motivador está íntimamente ligada a su capacidad de modelar actitudes y comportamientos positivos frente al conocimiento. Según Olmedo Rodríguez (2025), cuando los docentes manifiestan entusiasmo, confianza y pasión por lo que enseñan, contagian esa actitud a sus estudiantes, quienes perciben la enseñanza como una experiencia valiosa. Esta influencia se amplifica cuando el maestro se convierte en un referente de perseverancia, creatividad y compromiso, inspirando a sus estudiantes a superar obstáculos y alcanzar metas. Así, la motivación docente no solo impulsa el rendimiento académico, sino

que también contribuye a la formación de sujetos críticos, autónomos, lo que reafirma su papel central en los procesos educativos contemporáneos.

En este sentido, un docente motivado posee características que inciden directamente en la calidad del proceso educativo. De acuerdo con Olmedo Rodríguez (2025), el docente motivado se distingue por su compromiso, su actitud positiva frente a los retos de la enseñanza, su apertura al cambio y la búsqueda constante de actualización profesional. Además, muestra entusiasmo por su labor, establece vínculos empáticos con sus estudiantes siendo capaz de adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de aprendizaje de su grupo. Estos rasgos no solo reflejan un bienestar personal o profesional, sino que también son determinantes en la creación de entornos de aprendizajes inclusivos, estimulantes efectivos.

La motivación docente es un componente clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque constructivista. Un docente que encuentra sentido en su labor, que se siente valorado manteniendo viva su pasión por enseñar, se convierte en un agente transformador de la educación. Tal como lo enfatiza el Manual de motivación para el aprendizaje de la UNAM (2023), fomentar esta motivación es responsabilidad, tanto del propio docente como de las instituciones educativas, que deben propiciar las condiciones para que la enseñanza sea una experiencia gratificante, creativa orientada al desarrollo integral del estudiante.

La motivación docente no solo influye en el ambiente de aprendizaje, sino que también impacta directamente en la calidad de los vínculos pedagógicos que se establecen en el aula. Desde el enfoque constructivista, se reconoce que el conocimiento se construye en interacción con otros, el docente motivado facilita ese proceso al generar relaciones cercanas, respetuosas y colaborativas con sus estudiantes. Como lo plantea Alonso Tapia (2005), esta conexión afectiva es crucial para sostener la participación activa del alumno, pues sentirse escuchado fortalece su confianza para aprender expresando sus ideas, incluso en contextos de dificultad. De este modo, la motivación docente actúa como un puente que permite al estudiante comprometerse emocional y cognitivamente con su proceso formativo.

Por otro lado, las instituciones educativas desempeñan un papel decisivo en el sostenimiento de esa motivación. De acuerdo con Olmedo Rodríguez (2025), el reconocimiento del trabajo del docente, las oportunidades de formación continua, la estabilidad laboral, la participación activa en la toma de decisiones escolares, son elementos estructurales que refuerzan la percepción de sentido de pertenencia del profesorado. Cuando el entorno institucional promueve el bienestar y el desarrollo profesional, los docentes no solo se sienten valorados, sino también empoderados para innovar, reflexionar sobre su práctica adaptándose a los desafíos del contexto educativo actual. En este sentido, la motivación deja de ser una cualidad individual para convertirse en una construcción colectiva que impulsa la transformación educativa desde dentro del sistema.

Finalmente, es importante resaltar que la motivación docente desde lo planteado por Olmedo Rodríguez et al. (2025), alimenta un círculo virtuoso en la educación: a mayor motivación, mayor compromiso; a mayor compromiso, mejores prácticas; y a mejores prácticas, mayores logros de aprendizaje en los estudiantes. Por eso, pensar en una educación de calidad desde el enfoque constructivista requiere repensar las condiciones laborales, emocionales y formativas del profesorado, reconociendo que un maestro motivado no solo enseña contenidos, sino que inspira, guía y transforma vidas.

CAPÍTULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

La motivación docente es un tema crucial en la educación, donde está estrechamente relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de este estudio es construir una aproximación teórica sobre la motivación docente como elemento fundamental para mejorar la enseñanza en la institución educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes. Para ello, describir la motivación de los docentes de esta institución su incidencia en su desempeño profesional, ayudan a desvelar los aspectos fundamentales de la motivación del docente, desde sus vivencias, la relación con la enseñanza en la Institución educativa, a la vez que se caracteriza las estrategias favorecedoras de la motivación de los docentes en el contexto escolar; desde la perspectiva basada en la teoría de Maslow (2002) la teoría ecológica, la teoría de las metas y la teoría del aprendizaje social expuesta por Bandura (1997).

La investigación es cualitativa, paradigma e interpretativo porque se busca comprender las percepciones y experiencias de los docentes en relación con su motivación. Según Hernández (2014), a través de esta investigación se permite explorar en profundidad los significados que los participantes atribuyen a sus vivencias, brindando una visión holística del fenómeno estudiado. Este estudio se fundamenta en la comprensión e interpretación de la información, lo que facilita la identificación de patrones, emociones y factores que influyen en la motivación docente desde una perspectiva contextualizada.

En este capítulo se describe con detalle la ruta metodológica seguida, para ello se expone un diseño que responde a los objetivos de la investigación. Se detalla el contexto en el que se desarrolla el estudio, permitiendo comprender las condiciones socioculturales y educativas que influyen en la motivación de los docentes. Además, se identifican los informantes clave, seleccionados a partir de criterios de relevancia, con el fin de asegurar la obtención de datos significativos y representativos. Se describen las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como el procedimiento realizado para el análisis de la información.

Perspectiva ontológica epistemológica

Desde una perspectiva ontológica, la motivación docente se percibe como un fenómeno complejo, dinámico o cambiante que radica en la naturaleza misma del ser humano como agente educativo. En este contexto, se considera que la motivación no es simplemente un conjunto de comportamientos observables, sino un constructo intrínseco que influye en la manera en que los educadores se relacionan con su entorno pedagógico por ende, en la calidad de la enseñanza que proporcionan. Esta visión ontológica invita a explorar las raíces profundas de la motivación docente, incluyendo sus fundamentos biológicos, psicológicos sociales, así como su interacción con el entorno educativo y cultural.

Desde una perspectiva epistemológica, la motivación docente se analiza como un objeto de conocimiento en constante evolución. Se reconoce que las teorías y enfoques que abordan la motivación en el contexto educativo están sujetos a transformaciones a medida que emerge nuevo conocimiento que desarrollan paradigmas pedagógicos innovadores. Esta perspectiva insta a considerar la motivación docente como un campo dinámico y multidisciplinario que requiere una aproximación epistemológica flexible y abierta a la integración de nuevas perspectivas teóricas.

Al integrar estos enfoques ontológico o epistemológico, se pretende establecer un marco conceptual que oriente el recorrido investigativo, a la vez que se reconoce la complejidad de la motivación docente como impacto en la calidad de la enseñanza. Esta aproximación integrativa busca no solo explorar las raíces y fundamentos de la motivación docente, sino también comprender cómo el conocimiento sobre este fenómeno puede ser aplicado de manera efectiva para mejorar la práctica educativa, en última instancia, potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se ha decidido adoptar un estudio cualitativo debido a su capacidad para explorar en profundidad los fenómenos sociales y las experiencias subjetivas de los individuos involucrados en el proceso educativo. Según Merriam (2009), el paradigma interpretativo se basa en la comprensión, la interpretación de los datos,

en lugar de la medición y la estadística. De esta manera, se puede obtener una visión más completa o detallada de los fenómenos estudiados, lo que permite una comprensión más rica y contextualizada de las percepciones, valores, actitudes o comportamientos de los docentes en relación a su motivación para enseñar.

Se asume el paradigma interpretativo porque en la interpretación y la comprensión del significado, sentido en contextos sociales y educativos. Aquí, el énfasis recae en la experiencia individual como la construcción de significado por parte de los docentes. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987), mediante este paradigma, se busca desentrañar las diversas perspectivas que los participantes aportan a una situación dada. La observación participante y la entrevista son herramientas cruciales para acceder a la riqueza de significados y comprensiones que surgen de la interacción humana.

En este sentido, asumir un estudio cualitativo e interpretativo se ajusta mejor a esta investigación porque busca comprender la complejidad de la motivación docente, incluyendo los factores que la promueven, así como las estrategias que los docentes utilizan para mantenerse motivados en su práctica pedagógica. Además, permite la exploración de diferentes perspectivas o voces, lo que puede ayudar a identificar patrones o tendencias que no serían evidentes en un estudio cuantitativo. Uno de los principales fundamentos de la investigación cualitativa de acuerdo con Hernández et al (2014), es el enfoque en la comprensión profunda y detallada de la realidad social. En contraste con los métodos cuantitativos que se enfocan en la medición, la generalización, la investigación cualitativa busca explorar y comprender los significados perspectivas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado.

La investigación cualitativa desde los fundamentos de Denzin Lincoln (2012), también se enfoca en la contextualización de los fenómenos estudiados. Los investigadores cualitativos reconocen que los fenómenos sociales no existen en el vacío, sino que están influenciados por factores culturales, históricos y sociales. Por lo tanto, los investigadores cualitativos buscan explorar y comprender el contexto en el que ocurren los fenómenos. En cuanto a la relación con la motivación docente, la investigación cualitativa es una herramienta valiosa para explorar las experiencias y perspectivas de los profesores en relación con la motivación docente. Al

utilizar métodos cualitativos, como la entrevista en profundidad y la observación participante, la investigadora pudo explorar en detalle las motivaciones, expectativas, desafíos y factores que influyen en la motivación de los profesores.

Al comprender o analizar las experiencias y perspectivas de los profesores, la investigadora se propuso generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes, para lo cual es pertinente describir la motivación de los docentes de la institución en su desempeño profesional, analizar los aspectos fundamentales de la motivación del docente, desde sus vivencias, su relación con la enseñanza en la Institución Educativa, caracterizar estrategias favorecedoras de la motivación de los docentes en el contexto escolar.

Dado el enfoque de la investigación doctoral sobre la motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza, se establece una conexión crucial con el paradigma interpretativo, porque permite adentrarse en una comprensión profunda de cómo los docentes asignan significado o sentido a su propia motivación en el contexto educativo. Esto implica entender cómo perciben y experimentan la motivación, así como cómo la interpretan en relación con su práctica de enseñanza.

Por lo tanto, no solo comprender este fenómeno, sino teorizar sobre la motivación docente de manera que se propicie la reflexión sobre cómo proponer estrategias o recomendaciones concretas que puedan llevar a mejoras tangibles en la calidad de la enseñanza. Este enfoque va más allá de la mera observación y descripción, buscando un impacto real y positivo en el ámbito educativo a partir de la discusión sobre esta realidad que afecta al docente.

El método

La fenomenología hermenéutica como un método, particularmente valioso en este contexto. Este método permite explorar los significados subyacentes en las experiencias y perspectivas de los docentes en relación con su motivación para enseñar. A través de la

interpretación cuidadosa de sus relatos o reflexiones se puede desentrañar las complejidades y matices de este fenómeno.

De acuerdo con lo planteado por Edmund Husserl (1859-1938), el método fenomenológico es un enfoque filosófico que busca describir la experiencia humana tal como se presenta en la conciencia, sin recurrir a interpretaciones previas, ni a supuestos teóricos. Para Husserl, la fenomenología no se ocupa de las cosas como existen en el mundo externo, sino de cómo los fenómenos se manifiestan en la experiencia subjetiva. De acuerdo con lo planteado por Husserl (1993), el método fenomenológico se orienta a la descripción rigurosa de la experiencia tal como se manifiesta en la conciencia, a partir de la *epoché* o suspensión del juicio, con el fin de acceder a la esencia de los fenómenos. En esta obra, Husserl introduce la noción de intencionalidad, señalando que toda conciencia es siempre conciencia de algo, lo que permite entender la experiencia como un acto dirigido hacia un contenido específico, ya sea percibido, recordado o imaginado. Este método parte de la idea de que la conciencia siempre está dirigida hacia algo, lo que él denominó "intencionalidad". En otras palabras, la conciencia nunca es un proceso vacío, sino que siempre está consciente de un objeto, una idea o una percepción.

Uno de los aspectos centrales del método fenomenológico es la "reducción fenomenológica" o *epoché*, que implica suspender o poner entre paréntesis las creencias sobre la realidad objetiva del mundo. Este proceso permite al investigador concentrarse en las formas en que los fenómenos se presentan en la conciencia, sin interferencias de juicios o supuestos externos. De este modo, Husserl (1913) proponía un análisis libre de las influencias que distorsionan la experiencia subjetiva.

El objetivo último del método fenomenológico es descubrir la esencia de los fenómenos. Husserl sostenía que, a través de la reducción fenomenológica, es posible captar lo que denominaba "esencias eidéticas", que son las estructuras esenciales de una experiencia que permanecen constantes más allá de sus variaciones accidentales. Por ejemplo, la esencia de una experiencia de "ver una mesa" se puede analizar sin necesidad de que la mesa exista realmente, enfocándose en cómo esa experiencia es vivida por la conciencia.

Para Husserl, cada fenómeno se sitúa dentro de un horizonte de sentido. Esto significa que cualquier experiencia está relacionada con un contexto más amplio de significados que referencias que influye en la manera en que el fenómeno es percibido. Así, la fenomenología no solo examina los fenómenos individuales, sino también el marco de significados en el que están insertos.

En el contexto de este estudio, la reducción fenomenológica se concreta como una estrategia metodológica esencial que permite a la investigadora acercarse a las experiencias vividas por los participantes de manera auténtica y libre de interpretaciones previas. Siguiendo el planteamiento de Husserl (1993), esta reducción implica la suspensión de todo juicio, es decir, consiste en el ejercicio de poner entre paréntesis sus creencias, teorías o conocimientos personales sobre el fenómeno en cuestión. Esta actitud de apertura radical tiene como finalidad captar la experiencia tal como es vivida o expresada por quienes la experimentan, sin que sea distorsionada por supuestos externos. De este modo, cada relato o testimonio es abordado desde su propio horizonte de sentido, reconociendo que todo fenómeno está inserto en un contexto más amplio de significados y referencias de los entrevistados.

La fenomenología, en este sentido, no solo examina los fenómenos individuales, sino también el marco en el que adquieren significado. En la práctica investigativa, la reducción fenomenológica se materializa en la escucha atenta, en la observación sin juicio, y en la descripción fiel de las vivencias, con el objetivo de acceder a la esencia del fenómeno. Esta esencia es entendida como aquello que permanece constante entre las diversas manifestaciones de una experiencia, revelando el núcleo significativo que subyace a lo vivido por los participantes. Así, se pretendió posicionarse como una mediadora entre el relato subjetivo y la comprensión profunda del fenómeno, respetando siempre la perspectiva del sujeto en el contexto en el que su experiencia cobra sentido.

Según Edmund Husserl (1958), el método fenomenológico consta de varias fases fundamentales que permiten una exploración rigurosa de las experiencias humanas tal como se presentan en la conciencia. Estas fases buscan describir la esencia de los fenómenos sin interferencias de suposiciones previas, enfocándose en la manera en que los fenómenos aparecen directamente ante la conciencia del sujeto.

La primera fase es la *descripción fenomenológica*, que consiste en observar y detallar los fenómenos tal como se manifiestan, sin intentar interpretarlos, ni explicarlos en términos de teorías externas. Aquí, Husserl subraya la importancia de centrarse en la experiencia inmediata en su carácter subjetivo, sin realizar inferencias sobre la existencia objetiva del fenómeno. Lo que interesa en esta etapa es cómo se presenta el fenómeno a la conciencia del sujeto, permitiendo así una descripción lo más fiel posible de la vivencia.

La segunda fase es la *reducción fenomenológica*, también conocida como *epokhé* o "puesta entre paréntesis". En este proceso, el investigador suspende o deja en suspenso cualquier juicio sobre la realidad externa del fenómeno que se enfoca únicamente en la manera en que dicho fenómeno aparece en la conciencia. Husserl argumenta que este paso es crucial porque libera al observador de prejuicios y suposiciones preexistentes que podrían distorsionar la experiencia. Al realizar la *epokhé*, se evita cualquier enfoque preconcebido sobre la naturaleza objetiva del fenómeno, lo que permite acceder de manera más pura a las estructuras esenciales de la experiencia.

Una vez realizada la reducción fenomenológica, se procede a la fase de *análisis eidético*. En esta etapa, el objetivo es descubrir las esencias o estructuras invariables de los fenómenos, conocidas como "esencias eidéticas". Husserl sostenía que cada experiencia tiene una esencia que permanece constante a pesar de las variaciones que pueda haber en la forma particular en que el fenómeno se presenta. Mediante este análisis, se busca identificar aquello que es esencial en la experiencia de un fenómeno, lo que lo define en su núcleo más fundamental.

La última fase es la *síntesis*, donde se integran las descripciones y los análisis eidéticos para ofrecer una visión más completa de las estructuras esenciales del fenómeno estudiado. En esta etapa, Husserl propone un enfoque que no solo considera la experiencia subjetiva individual, sino también el contexto de significados o relaciones en el que el fenómeno está inmerso. Es aquí donde se construye una comprensión profunda de cómo los fenómenos están relacionados con otros elementos de la experiencia, formando un todo coherente.

En términos generales, Husserl considera que el método fenomenológico sigue un proceso riguroso que comienza con la descripción directa de la experiencia, seguida de una suspensión de juicios sobre la realidad externa para centrarse en las manifestaciones de la

conciencia. Luego, a través del análisis eidético, se buscan las esencias de los fenómenos, finalizando con una síntesis que articula cómo se integran esas esencias en un horizonte más amplio de significados. Este enfoque, según Husserl, permite una exploración profunda y libre de prejuicios sobre las estructuras fundamentales de la experiencia humana.

Contexto e informantes clave

La Institución Educativa Acevedo y Gómez, ubicada en el municipio de Puerto Rico, Caquetá, se encuentra en un contexto rural marcado por diversas particularidades socioculturales y económicas. El municipio, como muchas áreas de la región amazónica colombiana, ha enfrentado desafíos históricos relacionados con la violencia y la pobreza, lo que ha afectado a las comunidades locales, por ende, a las instituciones educativas. Sin embargo, en medio de estas dificultades, la IE Acevedo y Gómez se ha destacado por su compromiso con la educación y el bienestar de los estudiantes.

El entorno en el que se desarrolla la institución está caracterizado por una economía basada principalmente en la agricultura, la ganadería, actividades que forman parte del sustento de muchas familias. A pesar de ello, estas comunidades a menudo enfrentan dificultades relacionadas con el acceso a recursos educativos, tecnología y servicios básicos. La geografía de la región, con áreas de difícil acceso, limita también las oportunidades de movilidad o conexión con centros urbanos más grandes. En este sentido, el contexto rural de la IE Acevedo y Gómez plantea retos significativos para el proceso educativo, especialmente en cuanto al acceso a infraestructura adecuada de las tecnologías de la información.

A nivel social, la población estudiantil está compuesta, en su mayoría, por niños y jóvenes provenientes de familias campesinas. Estos estudiantes, aunque tienen un profundo arraigo en su comunidad o una fuerte identidad cultural, a menudo enfrentan barreras que dificultan su desarrollo académico, tales como la escasez de recursos didácticos, el limitado acceso a internet, las distancias considerables entre sus hogares. Sin embargo, la comunidad educativa ha logrado desarrollar un fuerte sentido de pertenencia, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes y sus familias, quienes trabajan de manera colaborativa para superar las dificultades.

En términos pedagógicos, la institución se ha esforzado por implementar estrategias que respondan a las necesidades del contexto. Los docentes de la IE Acevedo y Gómez se han caracterizado por su dedicación, adaptando metodologías que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, a pesar de las limitaciones. En muchos casos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido utilizadas como una herramienta clave para fortalecer los procesos educativos, aunque con dificultades en su acceso o uso debido a la infraestructura limitada.

El contexto de la Institución Educativa Acevedo y Gómez refleja los desafíos típicos de una zona rural afectada por las condiciones socioeconómicas y geográficas, pero también resalta la resiliencia, el esfuerzo colectivo por ofrecer una educación de calidad. A pesar de las adversidades, la comunidad educativa sigue avanzando en su misión de formar integralmente a los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de su localidad ofreciendo oportunidades para que los jóvenes se inserten en la vida productiva y social de su región.

En cuanto a los informantes en la investigación cualitativa, Patton (2015) enfatiza, en su importancia como fuentes de conocimiento actores activos en la construcción de la realidad social. Según el autor precitado, los informantes pueden proporcionar una visión profunda y detallada de sus propias experiencias o perspectivas culturales, lo que es esencial para una comprensión más completa de la cultura o la sociedad que se está investigando.

En esa perspectiva, se sostiene que la investigación cualitativa debe basarse en la observación cuidadosa y la interpretación de las acciones o significados de los participantes; los cuales en el desarrollo de este estudio fueron los docentes vinculados a la institución educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia.

Al respecto, se realizó una selección cuidadosa de los informantes fueron tratados como colaboradores activos en la investigación, en lugar de simplemente como sujetos de estudio. Así las cosas, se seleccionaron ocho docentes a quienes se les informó de este estudio, firmaron el consentimiento informado (Anexo 1). Los criterios de selección fueron: (a) más de 5 años la institución, (b) con carga académica asignada en la jornada de la mañana, lo más importante que tengan voluntad expresa de participar activamente en el proceso de investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Desde la perspectiva fenomenológica, la investigación interpretativa se enfoca en la experiencia subjetiva de los participantes busca entender cómo se construye su realidad a través de la interpretación y significación que hacen de sus vivencias. Es decir, se trata de comprender la experiencia vivida de los individuos de cómo ellos interpretan dándole significado a su realidad.

Al respecto de ello, "La fenomenología busca capturar la esencia de la experiencia de los participantes, su mundo vivido, en el cual la realidad es interpretada y experimentada subjetivamente" (Creswell, 2014, p. 61).

Para lograr esto, la investigación interpretativa fenomenológica utiliza técnicas e instrumentos de recolección de información que permiten explorar en profundidad la experiencia de los participantes, tales como entrevistas en profundidad, grupos focales, observaciones participantes, entre otras. A través de estas herramientas, el investigador puede acceder a la perspectiva subjetiva de los participantes y comprender su experiencia desde su punto de vista.

En la perspectiva fenomenológica, el objetivo de la investigación interpretativa no es establecer verdades objetivas, sino comprender cómo los participantes construyen dándole significado a su realidad. De esta forma, se busca hacer visible lo invisible, es decir, descubrir los procesos de interpretación que están detrás de las vivencias de los participantes. La investigación interpretativa fenomenológica busca descubrir las estructuras fundamentales de la experiencia y cómo se construyen a través de la interpretación subjetiva de los participantes, en particular se pretendió descubrir como los participantes experimentan la motivación docente.

En ese sentido, las técnicas e instrumentos empleados en este estudio fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante, que son herramientas claves porque permiten obtener datos o información de los docentes participantes acerca de sus experiencias con relación a la motivación. A continuación, se profundiza en cada una de ellas:

Entrevistas: se trata de una técnica de recolección de información que consistió en conversar con los ocho docentes participantes de manera individual y estructurada, para indagar en detalle acerca de sus experiencias. Las entrevistas, en este caso se decidieron por una entrevista semiestructurada, sin embargo, es importante aclarar que la investigadora propició un ambiente de flexibilidad y confianza de manera que el entrevistado pudiera expresarse libremente. Se explicó a cada informante el propósito del estudio. A efectos de procurar mantener un hilo conductor en la conversación se elaboró un guion de preguntas abiertas, el cual fue revisado por expertos, (Anexo 2) quienes realizaron sugerencias que fueron acatadas por la investigadora. Esta guía fue diseñada para adaptarse a las respuestas de los participantes e incluyó preguntas clave que abordan aspectos fundamentales de la motivación docente. Este enfoque flexible es crucial, donde cada docente tiene una trayectoria un contexto único que puede influir en su motivación como en sus prácticas educativas. Al ser receptivos a estas variaciones, se pudo descubrir elementos valiosos que, quizás no se habrían contemplado en un formato de entrevista más rígido.

Todo ello para profundizar en aspectos clave como las razones que impulsan a los educadores a elegir esta profesión, las fuentes de satisfacción que experimentan, así como las estrategias que implementan para mantener su motivación o la de sus estudiantes.

A partir de estas entrevistas se obtuvo información relevante, rica y matizada, que revela la complejidad de la motivación docente, que constituyó la base para el análisis e interpretación de la información, en procura de identificar patrones o temas recurrentes que podrían informar futuras intervenciones y políticas educativas dirigidas a apoyar y potenciar la motivación de los docentes.

Además, las entrevistas fueron estructuradas con preguntas generales para establecer una conexión positiva, luego se trataron temas más específicos relacionados con la motivación, los desafíos en el aula y las estrategias que utilizan para mantener su entusiasmo por la enseñanza. Todo ello para aproximarse a una mejor comprensión de las emociones y pensamientos que subyacen a la práctica docente.

La observación: esta técnica consiste en el registro sistemático detallado de la conducta en el comportamiento de los 8 docentes informantes en su contexto natural, el aula de clase. La

investigadora visitó las aulas, en total se realizaron 16 observaciones, a cada docente se observó, por lo menos, dos veces. Tal como se hizo con las entrevistas, se solicitó a expertos que revisaran el guión contentivo de una serie de aspectos vinculados con los objetivos del estudio (Anexo3), una vez devuelto por los expertos, se procedió a realizar las mejoras necesarias para iniciar las observaciones. Así fue como las observaciones fueron útiles para obtener información detallada acerca de las prácticas culturales o sociales de los participantes, comprender la dinámica de los procesos sociales y su influencia en la motivación del docente.

La recolección de la información

Las entrevistas se realizaron a cabo en un ambiente cómodo y confidencial, de previo consentimiento informado, lo que es fundamental para crear un espacio seguro que facilite la apertura y honestidad por parte de los docentes. Elegir lugares tranquilos, como salas de reuniones o espacios comunitarios, ayudará a minimizar distracciones fomentando un ambiente propicio para la reflexión profunda. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas, en tal sentido se asignó a cada informante un número, desde el uno hasta el ocho, todo ello para resguardar la identidad facilitando a los participantes sentirse más libres para compartir sus experiencias, desafíos y motivaciones sin temor a repercusiones.

A lo largo de las entrevistas, se fomentó una escucha activa y empática por parte del investigador, lo que facilitó seguir el hilo de las narrativas de los docentes explorando en profundidad las conexiones entre sus experiencias personales y su práctica profesional. Esto, a su vez, es útil para la identificación de patrones o temas recurrentes que podrían ser significativos para el estudio en su conjunto.

En cuanto a las observaciones se desarrollaron según el cronograma previamente elaborado, se llevó un registro de manera sistemática de aquellos eventos de acuerdo con los objetivos del estudio, se procuró registrar los aspectos contentivos en el guión, también la investigadora tuvo la oportunidad de tomar sus propias notas que sirvieron para el análisis e interpretación de los datos, lo que le permitió capturar detalles contextuales y matices que pueden no estar reflejados en las guías de observación. Estas notas contienen, no solo descripciones de los eventos observados, sino también reflexiones sobre las interacciones, el

ambiente emocional del aula, todo ello en un contexto rico o detallado que puede complementar el análisis. Puede decirse que fue un proceso donde la sistematicidad contribuye a ver diferentes estilos de enseñanza, desde métodos tradicionales hasta enfoques innovadores centrados en el estudiante, lo cual ha sido importante a la hora de analizar la información donde quizá cada estilo afecta la motivación docente y la participación estudiantil, así como identificar prácticas efectivas que puedan ser replicadas en otros contextos.

Procedimiento de análisis de la información

Mejía (2011) sostiene que el análisis de información implica "la tarea de describir, interpretar tratando de comprender la cultura o la actividad social de un grupo o comunidad" (p. 3), lo que implica un proceso de "descubrimiento" de los patrones y significados culturales que guían la vida social de los informantes. Esto sugiere el análisis de información a partir de los resultados de cada instrumento de investigación, en concordancia con los objetivos específicos o las bases teóricas, es un proceso que se realiza en el análisis de resultados.

Para analizar la información recolectada de acuerdo con Mejía (2011), en el marco del método fenomenológico, el análisis de los resultados de observaciones se centra en desentrañar el sentido, la esencia de las experiencias vividas por los sujetos. Este proceso no busca cuantificar o generalizar los hallazgos, sino comprender las vivencias en su profundidad, tal como son percibidas por los participantes. El enfoque fenomenológico, propuesto por Edmund Husserl, implica un análisis riguroso y reflexivo que se basa en la descripción detallada de las experiencias para captar su esencia pura, libre de prejuicios.

El análisis comienza con la fase de reducción fenomenológica, donde el investigador se esfuerza por suspender (o poner entre paréntesis) sus creencias y conocimientos previos sobre el fenómeno en estudio. Este proceso, conocido como "epojé," es crucial para evitar que las interpretaciones personales distorsionen la experiencia tal como es vivida por los participantes. A través de esta reducción, el investigador busca aproximarse a la experiencia de manera

fresca, sin contaminaciones externas, permitiendo que los datos emerjan en su forma más auténtica.

Una vez que se ha logrado la reducción, el siguiente paso es el análisis eidético. En esta etapa, se analizan las descripciones de las entrevistas y las observaciones con el fin de identificar las estructuras esenciales de la experiencia. El objetivo es ir más allá de los detalles superficiales o contingentes de cada relato para desentrañar los elementos invariantes, o esencias, que subyacen a las experiencias. Este análisis no se basa en categorías predefinidas, sino que surge de las propias narrativas de los sujetos. La investigadora, por tanto, analizó detenidamente las expresiones y descripciones, buscando patrones o temas recurrentes que revelen las características fundamentales del fenómeno.

A lo largo del análisis, desde lo planteado por Mejía (2011), la comparación constante de los datos es esencial. Por ello, la investigadora realizó una lectura reiterada de cada uno de los protocolos de las entrevistas y observaciones de manera sistemática, contrastando las diferentes perspectivas de los participantes para profundizar en la comprensión del fenómeno. Esta comparación permitió identificar las convergencias y divergencias en las experiencias, lo que ayuda a afinar la comprensión de las esencias comunes.

Además, el análisis fenomenológico es un proceso iterativo, lo que significa que el investigador vuelve continuamente a los datos, a las descripciones de los participantes para afinar sus interpretaciones. Las entrevistas son revisadas una y otra vez para asegurar que las interpretaciones capturan la experiencia tal como ha sido vivida. Este proceso de reflexión profunda permite que el análisis sea lo más fiel posible a las vivencias de los sujetos.

Finalmente, el análisis culmina con una síntesis de las esencias descubiertas. Esta síntesis no es un resumen de los datos, sino una integración coherente de las estructuras esenciales del fenómeno tal como fue experimentado por los participantes. Se presenta los resultados como una descripción detallada del fenómeno, destacando las esencias fundamentales que fueron reveladas a lo largo del análisis. Así, el análisis fenomenológico ofrece una comprensión profunda, matizada de la experiencia humana, reflejando la complejidad, la riqueza de las vivencias individuales. En este estudio, el análisis a través de lecturas reiteradas y comparación constante de los datos, en unidades de significado con base

en los códigos que resultaron en categorías emergentes que se muestran en el siguiente capítulo.

Criterios de Rigor Científico

El rigor científico de acuerdo con Hernández *et al*, (2014) es esencial para garantizar la calidad de la investigación y la credibilidad de los resultados obtenidos. En la investigación cualitativa, el rigor científico se refiere a la capacidad de los investigadores para desarrollar un estudio sistemático, coherente bien fundamentado, que permita obtener resultados confiables y válidos. Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa ayudan a garantizar que la investigación cumpla con altos estándares de calidad, lo que aumenta la confianza en los hallazgos y las conclusiones de la investigación. Además, el rigor científico también ayuda a asegurar que los resultados de la investigación sean generalizables a otras situaciones y contextos similares, lo que contribuye al avance del conocimiento en la disciplina.

En ese sentido, Lincoln Guba (1985) proponen los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia o confirmabilidad como una forma de evaluar la calidad de la investigación cualitativa. Estos criterios se basan en la idea de que la investigación cualitativa busca la validez en lugar de la objetividad. La calidad de la investigación se basa en la credibilidad del investigador, la transferibilidad de los hallazgos a otras situaciones, la dependencia de los hallazgos en el contexto de las perspectivas de los participantes, la confirmabilidad de los hallazgos a través del proceso de investigación.

Desde esa misma perspectiva, Creswell (2014) Patton (2015) también discuten la importancia de la credibilidad, transferibilidad y dependencia. Posteriormente, deben ser contextualizados, cuando ya se tengan analizados los datos, con ello se enfatiza la necesidad de tener una clara conceptualización o definición de las categorías y temas de investigación, la necesidad de un cuidadoso muestreo de análisis de datos e información para garantizar la calidad de la investigación cualitativa. En ese sentido, cada uno de esos criterios se conceptualiza de la siguiente manera:

De acuerdo con Creswell (2014) Patton (2015), la credibilidad es un criterio fundamental en la investigación cualitativa; se refiere al grado en que los resultados del estudio son

confiables y auténticos a partir de la perspectiva de los participantes. En este sentido, un estudio es creíble cuando los hallazgos reflejan con precisión las experiencias, percepciones y realidades de quienes han participado. Para lograrlo, se deben aplicar procedimientos rigurosos y sistemáticos durante la recolección o el análisis de datos, como la triangulación de técnicas, la validación por parte de los informantes y el registro detallado de los procesos. En el caso de este estudio, se recurrió a entrevistas en profundidad o observaciones sistemáticas que permitieron obtener información rica y contextualizada. Esta información fue analizada mediante codificación temática y categorización, respetando siempre los significados expresados por los participantes asegurando así una interpretación fiel a sus experiencias.

En cuanto a la transferibilidad, Creswell (2014) señala que, aunque los estudios cualitativos no buscan la generalización estadística, sí pueden ofrecer hallazgos que resulten útiles o significativos en contextos similares. Según Patton (2015), este criterio se alcanza cuando el lector dispone de una descripción densa y detallada del contexto, los participantes, los métodos de los resultados, lo cual le permite valorar en qué medida los hallazgos podrían trasladarse a otras situaciones. En este estudio, se presenta una exposición minuciosa del diseño metodológico, del procedimiento de recolección de datos y del análisis interpretativo, lo que facilita la comparación con investigaciones afines. Asimismo, se establece un diálogo constante entre los testimonios de los participantes, las categorías emergentes y los marcos teóricos que sustentan el análisis, lo que fortalece la profundidad en el alcance interpretativo, haciendo posible que otros investigadores evalúen la aplicabilidad de estos resultados en contextos análogos.

Por otro lado, la dependencia, también conocida como confiabilidad en la tradición cualitativa, hace referencia a la posibilidad de que el estudio sea replicado en condiciones similares, manteniendo coherencia y estabilidad en sus resultados. Patton (2015) argumenta que esto no implica obtener los mismos datos, sino garantizar que el proceso investigativo ha sido documentado con suficiente claridad o precisión como para que otro investigador pueda seguirlo de forma lógica. Creswell (2014) destaca que esta consistencia depende de una cuidadosa planificación y registro de los procedimientos metodológicos. En este sentido, el estudio describe detalladamente cada fase del trabajo de campo, desde la selección de los

participantes y las técnicas de recolección, hasta los pasos seguidos para el análisis e interpretación de los datos. De esta manera, se asegura la transparencia del proceso investigativo y se posibilita su replicación en otros contextos o con otros grupos, lo que refuerza su validez como aporte a la comprensión del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos sobre la motivación de los docentes de la Institución Educativa Acevedo y Gómez, en el municipio de Puerto Rico, Caquetá, Colombia, cómo esta incide en su desempeño profesional. Con base en los objetivos específicos de la investigación se analiza, en primer lugar, cómo los propios docentes perciben y describen su motivación, su impacto en la calidad de su enseñanza y el compromiso en el aula. A continuación, se caracterizan las estrategias que, en el contexto escolar, contribuyen de manera significativa a su motivación, identificando aquellas prácticas que los docentes consideran efectivas para mantener un ambiente laboral estimulante y positivo.

Asimismo, se analizaron los aspectos fundamentales de la motivación desde las experiencias y vivencias de los propios docentes, en su relación directa con la enseñanza y su práctica pedagógica, para construir elementos teóricos que configuren la motivación del docente como pilar en la mejora de la enseñanza en el desarrollo integral de la comunidad educativa. Este capítulo, por lo tanto, constituye una oportunidad para interpretar las experiencias de los docentes y proponer una comprensión sobre su motivación y su influencia en el ámbito educativo.

En la tabla 1 se muestra el resultado del análisis a las entrevistas, producto de la búsqueda de significados en cada uno de los protocolos, se etiquetaron segmentos de información se les asignó códigos, todo ello se obtiene en un proceso inductivo, que posibilitó agrupar en temas y otros conceptos que se denominaron dimensiones que, a la vez forman las subcategorías como: Reconocimiento Social, Estabilidad laboral, Cultura colaborativa que se agruparon en la Categoría *Motivación extrínseca*. Asimismo, las subcategorías Interés por la formación y Satisfacción laboral hacen parte de la categoría *Motivación intrínseca*. En otras palabras, las subcategorías permitieron avanzar hacia un nivel conceptual mayor que son las categorías, interrelacionadas, a su vez para aproximarse a la construcción teórica sobre la motivación del docente en el contexto de estudio.

Tabla 1*Análisis derivado de las entrevistas a docentes*

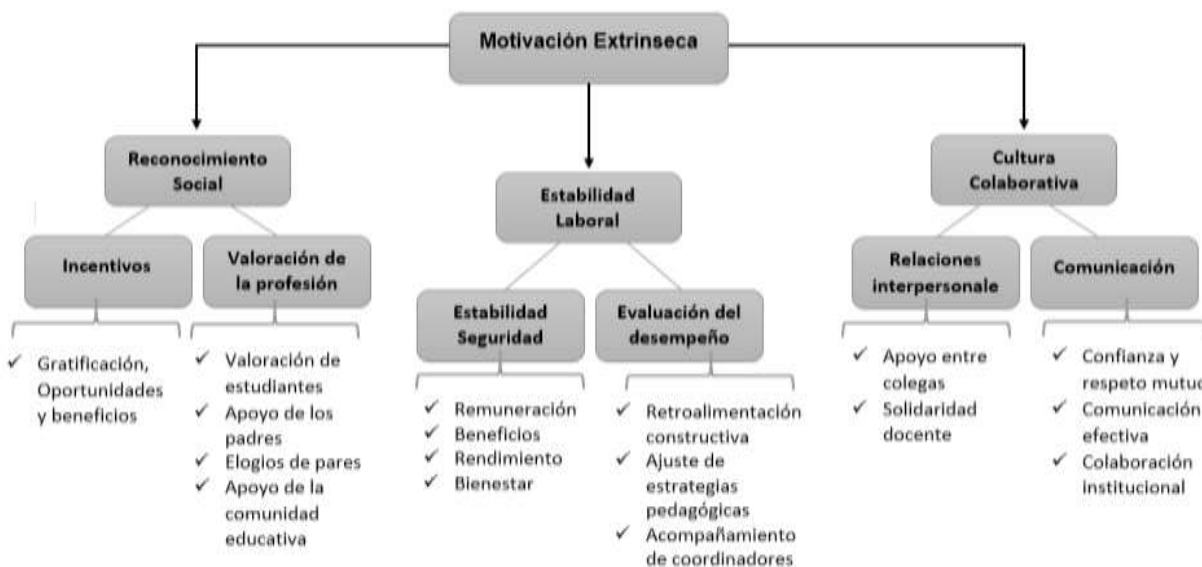
CÓDIGOS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	
Gratificación Oportunidades de beneficios	Incentivos	Reconocimiento Social	<i>Motivación Extrínseca</i>	
Valoración de estudiantes Apoyo de los padres Elogios de pares. Apoyo de la comunidad educativa	Valoración de la profesión			
Remuneración Beneficios Rendimiento Bienestar	Estabilidad/seguridad	Estabilidad laboral		
Retroalimentación constructiva, Ajuste de estrategias pedagógicas acompañamiento de coordinadores	Evaluación del desempeño			
Apoyo entre colegas Solidaridad docente	Relaciones interpersonales	Cultura colaborativa		
Confianza y respeto mutuo Comunicación efectiva Colaboración institucional	Comunicación			
Oportunidades para formarse cursos de actualización Certificaciones continuas	Mejoramiento Profesional	Interés por la formación docente		<i>Motivación intrínseca</i>
Especializaciones Maestrías	Estudios de postgrado			
Intercambio de buenas prácticas Colaboración en proyectos pedagógicos Compromiso institucional Alcance de objetivos comunes	Sentido de pertenencia	Satisfacción laboral		
Recursos Institucionales y Mejora de Infraestructura	Condiciones o ambiente de trabajo			

Categoría 1: Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca de los docentes en la Institución Educativa Acevedo y Gómez está impulsada por factores externos al individuo que fortalecen su compromiso y satisfacción profesional. La motivación extrínseca, según Carrillo (2023), se refiere a los incentivos externos que influyen en el rendimiento del talento humano, como recompensas económicas, reconocimiento, y la estabilidad en el empleo. Estos factores se enfocan en satisfacer necesidades externas y son fundamentales para mantener el compromiso y la satisfacción laboral en el personal. Se identificaron tres subcategorías principales: Reconocimiento social, estabilidad laboral y cultura colaborativa, (Ver figura 1) que representan los elementos externos

que contribuyen a que los docentes mantengan su motivación en el entorno escolar y se describen a continuación:

Figura 1 Categoría de Motivación extrínseca



Subcategoría Reconocimiento social

El reconocimiento social, de acuerdo con Carrillo (2023), es un factor clave dentro de la motivación extrínseca de los docentes en el ejercicio de sus funciones. La motivación extrínseca como se ha señalado proviene de incentivos externos que impulsan el desempeño profesional, como la remuneración económica, las condiciones laborales y la valoración por parte de la comunidad educativa. Dentro de estos factores, el reconocimiento social juega un papel fundamental, porque refuerza la percepción del docente sobre la importancia de su labor y su impacto en la formación de los estudiantes.

El reconocimiento social se manifiesta de diversas maneras, tales como el elogio por parte de directivos, colegas, estudiantes y padres de familia, así como a través de premios, certificaciones o distinciones institucionales. Al respecto de ello, D5 menciona *“es importante cuando se nos reconoce el trabajo en público”*. Estas expresiones de valoración no solo

contribuyen a la satisfacción laboral del docente, sino que también fortalecen su sentido de pertenencia a la institución educativa y su compromiso con la enseñanza. D6 “*Me siento reconocido así mantengo un alto nivel de desempeño*”, lo anterior indica que innovar en sus metodologías o asumir mayor responsabilidad en su rol dentro del aula, es consecuencia de estar motivado.

Además, el reconocimiento social tiene un impacto en la autoestima y bienestar emocional del docente. La enseñanza es una profesión exigente, que conlleva retos constantes, en ocasiones, un desgaste emocional significativo. En este contexto, recibir reconocimiento por el esfuerzo y la dedicación refuerza la vocación y ayuda a mitigar el estrés laboral. La falta de reconocimiento, en cambio, puede generar desmotivación, desgaste profesional e incluso el abandono de la docencia.

Desde una perspectiva institucional, promover una cultura de reconocimiento dentro de las escuelas y colegios es esencial para fortalecer la motivación extrínseca de los docentes. Estrategias como la retroalimentación positiva, la celebración de logros académicos y el fomento de un ambiente de respeto y valoración pueden marcar una diferencia significativa en la percepción que los docentes tienen sobre su trabajo o impacto en la comunidad.

De esta subcategoría se desprenden las dimensiones de *Incentivos y Valoración de la profesión*. La primera de estas dimensiones es el resultado de códigos como la gratificación, oportunidades y beneficios. A propósito de lo cual Bandura (2020), dentro de su teoría del aprendizaje social y su enfoque sobre la autoeficacia, destaca que el reconocimiento cumple un papel fundamental en el desarrollo de la motivación y del sentido de competencia de los individuos. Bandura señala que el refuerzo social, como el reconocimiento, la aprobación o la valoración por parte de otros, aumenta la percepción de autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para realizar tareas con éxito.

En este sentido, cuando una persona recibe reconocimiento por su labor, se refuerzan tanto su motivación extrínseca como su compromiso con la actividad desempeñada, donde percibe que su esfuerzo tiene valor y que sus acciones tienen un impacto significativo. El reconocimiento funciona como una fuente de retroalimentación positiva que potencia la

confianza personal, elemento central en el desarrollo de la agencia humana, concepto clave en la teoría de Bandura.

Así, en el contexto educativo o profesional, el reconocimiento no solo actúa como incentivo externo, sino que contribuye al fortalecimiento de la autoimagen del docente, al sentido de logro personal y al mantenimiento de la motivación sostenida frente a los retos de la práctica profesional. Desde esta perspectiva, las dimensiones de *incentivos de valoración* pueden entenderse como un reflejo directo de los efectos del reconocimiento en la construcción de la identidad profesional y en la percepción de eficacia del individuo.

El reconocimiento social es un factor clave dentro de la motivación extrínseca de los docentes en el ejercicio de sus funciones. Desde la perspectiva de McClelland (1961), *los incentivos* en el ámbito docente pueden analizarse a través de tres dimensiones principales: gratificación, oportunidad y beneficios laborales. La gratificación se relaciona con el reconocimiento explícito del esfuerzo del docente, ya sea a través de elogios, premios o certificaciones. Estos códigos de gratificación generan un refuerzo positivo que incrementa la motivación y el compromiso con la enseñanza, fortaleciendo la percepción del docente sobre su relevancia en el proceso educativo.

El código de oportunidades y beneficios hace referencia a las posibilidades de crecimiento y desarrollo profesional que se le ofrecen al docente. Según McClelland (1961), la necesidad de logro es un motor clave en la motivación laboral, por lo que brindar espacios de capacitación, ascenso y participación en proyectos innovadores representa un incentivo crucial. Al respecto de ello D4 indica *“Me Gusta mucho cuando nos dan la oportunidad de asistir a cursos y talleres de formación”*, lo anterior muestra que un docente que percibe oportunidades de crecimiento dentro de su institución está más propenso a asumir nuevos retos y aportar con mayor entusiasmo a la mejora educativa.

Así mismo, los beneficios laborales constituyen un elemento esencial dentro de la motivación extrínseca. Estos incluyen la estabilidad en el empleo, el acceso a programas de bienestar, bonificaciones y condiciones de trabajo adecuadas. Muestra de ello son hallazgos como los expresados por D3: *“realmente tener un trabajo fijo y hacer lo que me gusta es una gran motivación”*. En consonancia con la teoría y esas realidades, McClelland (1961), sugiere

que la seguridad y las condiciones laborales dignas permiten a los docentes enfocarse en su labor pedagógica, sin preocupaciones externas que afecten su rendimiento.

Este planteamiento también se ve reflejado en las respuestas de los informantes. Por ejemplo, D5 señala: *“El contar con un contrato estable me permite planear a largo plazo, tanto en lo personal como en lo profesional, y eso me da tranquilidad para dedicarme de lleno a mis estudiantes”*. De manera similar, D7 comenta: *“Me siento motivada cuando la institución reconoce nuestro esfuerzo con incentivos económicos y espacios de bienestar, eso muestra que valoran nuestra labor”*. Por su parte, D2 expresa: *“Las condiciones físicas del aula y el acceso a recursos hacen una gran diferencia; cuando trabajo en un entorno adecuado, me siento más comprometido con mi enseñanza”*. Finalmente, D9 manifiesta: *“Saber que puedo acceder a programas de salud mental y actividades recreativas para docentes me ha ayudado a mantener el equilibrio emocional y rendir mejor en mis clases”*.

Estas voces reafirman que los beneficios laborales no solo representan una retribución económica, sino que actúan como factores determinantes en el bienestar docente, por ende, en la calidad de los procesos educativos. Desde la teoría de McClelland (1961), estas condiciones permiten satisfacer necesidades básicas de seguridad y afiliación, lo cual incide directamente en la motivación y el desempeño pedagógico.

La valoración de la profesión docente como dimensión, es otro aspecto central dentro del reconocimiento social y la motivación extrínseca. Esta dimensión abarca distintos códigos de valoración, incluyendo el reconocimiento por parte de los estudiantes, el apoyo de los padres de familia, el elogio de los pares académicos y el respaldo de la comunidad en general. La valoración del trabajo docente, cuando se expresa mediante incentivos extrínsecos, de acuerdo con D3, *“tiene un impacto significativo en su motivación y satisfacción laboral”*. El reconocimiento público o institucional de los logros alcanzados, como la implementación de prácticas innovadoras o el logro de mejoras en el desempeño de los estudiantes, refuerza el sentido de pertenencia y la autoestima de los docentes. Esta valoración no siempre se manifiesta únicamente a través de recompensas formales, sino que también se construye en los gestos cotidianos en la gratitud expresada por los diferentes actores de la comunidad educativa.

Estas expresiones reflejan cómo el reconocimiento social, ya sea verbal, institucional o simbólico, fortalece el compromiso del docente con su labor, promueve una identidad profesional positiva que genera un entorno de trabajo más motivador y humano. La valoración, cuando proviene de los distintos miembros de la comunidad educativa, se convierte en un estímulo poderoso que trasciende lo económico y nutre el sentido ético y vocacional del ejercicio docente. El reconocimiento de los estudiantes es un elemento motivador esencial, que permiten al docente percibir el impacto directo de su labor en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. Cuando los estudiantes valoran y respetan a sus maestros, se genera una relación de confianza que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas expresiones de valoración no solo contribuyen a la satisfacción laboral del docente, sino que también fortalecen su sentido de pertenencia a la institución educativa y su compromiso con la enseñanza. Un docente que se siente reconocido es más propenso a mantener un alto nivel de desempeño, innovar en sus metodologías y asumir con mayor responsabilidad su rol dentro del aula.

Además, el reconocimiento social tiene un impacto en la autoestima y bienestar emocional del docente. La enseñanza es una profesión exigente, que conlleva retos constantes o en ocasiones, un desgaste emocional significativo. Por tanto, es un elemento clave en la motivación y el bienestar docente, porque representa una forma de validar el esfuerzo, la dedicación o el compromiso invertido en la labor educativa. Al respecto, D5 comenta: *"Cuando la institución reconoce lo que uno hace, así sea con una palabra o un pequeño gesto, uno siente que vale la pena todo el esfuerzo"*. Este tipo de reconocimiento, aunque simbólico, tiene un impacto profundo en la percepción de autoeficacia del docente, como también lo confirma D6: *"A veces, uno no espera premios, pero sí es importante que se valore el trabajo, porque muchas veces hacemos más de lo que nos piden"*.

En esa misma línea, D7 agrega: *"Cuando los estudiantes agradecen o los padres te felicitan, eso también es una forma de reconocimiento que anima a seguir adelante"*. Estas voces evidencian cómo el reconocimiento, tanto institucional como social, funciona como un motor emocional y profesional que fortalece la identidad docente, genera sentido de pertenencia y refuerza el compromiso con la enseñanza.

Por otra parte, el apoyo de los padres de familia también desempeña un papel crucial. Al respecto, D3 señala: "*Es muy motivante que los padres ayuden en la escuela al docente*". Este apoyo refuerza la percepción de que la enseñanza es una labor compartida y que la familia es un aliado en el proceso educativo. Como han indicado diversos estudios, la colaboración activa de los padres mejora la dinámica en el aula y fomenta un entorno de aprendizaje más enriquecedor.

El apoyo de los padres de familia o de acudientes, desempeña un papel crucial en el fortalecimiento del proceso educativo y en la motivación del docente. Este respaldo no solo facilita la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes, sino que también es percibido por los maestros como un reconocimiento indirecto a su labor.

Al respecto, D6 señala: "*Es muy motivante que los padres ayuden en la escuela al docente*". Esta participación activa crea un ambiente de colaboración que favorece el desarrollo integral del estudiante. De manera similar, D8 comenta: "*Cuando los padres se interesan por lo que hacemos en clase y participan, uno siente que no está solo en esta tarea*". Por su parte, D7 expresa: "*El apoyo de los padres hace la diferencia, sobre todo cuando hay dificultades; saber que están ahí da tranquilidad y respaldo*". Estas afirmaciones reflejan cómo la implicación de las familias no solo impacta positivamente en el aprendizaje de los alumnos, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo más humano, cooperativo y sostenible.

El elogio de los pares académicos es otro componente clave en la valoración del trabajo docente. Según D5, "*el reconocimiento de otros docentes refuerza la idea de que la labor educativa es un esfuerzo colectivo y valioso*". Cuando los colegas valoran el trabajo de un docente, se genera un ambiente de apoyo y colaboración que favorece el desarrollo profesional y la innovación pedagógica.

Por último, el apoyo de la comunidad, en general, es un factor que contribuye significativamente a la percepción de la docencia como una profesión fundamental para el desarrollo social. Como menciona D6, "*cuando la comunidad reconoce el trabajo del maestro, se refuerza su compromiso con la educación*". Este respaldo se manifiesta en iniciativas locales, participación en eventos educativos y políticas de apoyo al sector educativo.

El reconocimiento social es una subcategoría esencial de la motivación extrínseca en el ejercicio de la docencia. No solo contribuye a la satisfacción laboral y el desempeño profesional, sino que también fortalece el compromiso y la vocación del docente. Desde la perspectiva de McClelland (1961), el establecimiento de incentivos adecuados en términos de gratificación, oportunidad y beneficios laborales permite optimizar el desempeño de los docentes y garantizar un entorno educativo más eficiente y motivador.

El reconocimiento externo actúa como un factor clave que puede sostener o debilitar la motivación a lo largo del tiempo, especialmente en contextos de alta exigencia. Desde esta perspectiva, el respaldo visible y constante hacia la labor docente favorece el desarrollo de un sentido de propósito de pertenencia. Marcelo García (2019) señala que el reconocimiento profesional debe ir acompañado de incentivos simbólicos y materiales, tales como la gratificación, las oportunidades de desarrollo profesional y condiciones laborales dignas, los cuales impactan directamente en la calidad del desempeño docente.

Adicionalmente puede afirmarse que los conceptos emergentes son fundamentales en la construcción de la autoestima del docente, de la cual Bolívar (2012) subraya que la autoestima profesional se ve profundamente afectada por la imagen social del maestro, que una cultura educativa que respete y visibilice su labor genera entornos más motivadores, eficaces y humanos. Por tanto, el reconocimiento social en perspectiva de lo dicho por Bolívar (2021), no puede considerarse un elemento accesorio, sino un componente estructural del bienestar y la eficacia docente en los sistemas educativos contemporáneos.

Subcategoría Estabilidad laboral

La subcategoría de estabilidad laboral, refleja el deseo de los docentes de alcanzar objetivos y obtener reconocimiento por sus logros profesionales. Esta subcategoría engloba dimensiones relacionadas con la estabilidad y seguridad laboral en la evaluación de desempeño que serán desglosadas y argumentadas desde la voz de los informantes a continuación haciendo uso de los respectivos códigos con base en los hallazgos.

En cuanto a la dimensión de estabilidad o seguridad laboral, los informantes destacan la importancia de la remuneración, los beneficios, bienestar y el rendimiento escolar como

aspectos-códigos fundamentales. D1 menciona que *"un salario justo permite a los docentes enfocarse en su labor sin preocupaciones externas"*, mientras que D4 enfatiza que *"los beneficios adicionales, como acceso a capacitaciones y bonificaciones, son incentivos clave para permanecer en la institución"*. Evidenciando que una retribución económica adecuada incide positivamente en la calidad del compromiso pedagógico libera al profesional de tensiones asociadas a la precariedad.

Del mismo modo, D7 enfatiza que *"los beneficios adicionales, fortalecen las relaciones y el rendimiento escolar"*, lo cual evidencia cómo la seguridad no se limita al pago mensual, sino que se expande hacia las oportunidades de crecimiento profesional y al reconocimiento institucional del esfuerzo docente. En ese mismo sentido, D8 apunta: *"Sentir que la institución te respalda, te cuida, eso hace que uno tenga ganas de seguir enseñando aquí"*, subrayando la conexión directa entre un entorno laboral estable y la consolidación del sentido de pertenencia y compromiso.

Adicionalmente, el rendimiento escolar de los estudiantes y el bienestar del docente son factores que inciden profundamente en la motivación profesional del magisterio. Cuando los logros académicos del estudiantado se evidencian y se reconocen, el docente percibe que su labor tiene sentido, lo cual fortalece su compromiso y satisfacción laboral. En este sentido, D1 afirma: *"Ver que mis estudiantes mejoran, que participan más o que se atreven a expresarse con confianza, me llena de energía para seguir enseñando con entusiasmo"*.

En cuanto al bienestar laboral, los testimonios también reflejan que su presencia o ausencia afecta significativamente el ánimo con el que los docentes enfrentan su jornada. D4 destaca: *"Cuando tengo tiempo para descansar, cuando hay un ambiente de respeto y compañerismo, me siento con más ánimo para preparar clases creativas y dar lo mejor de mí"*.

En suma, el rendimiento escolar, el bienestar personal y profesional no son aspectos aislados, sino profundamente interdependientes. Cuando el docente se siente valorado, respaldado y percibe avances significativos en su grupo de estudiantes, su motivación se fortalece, generando un círculo virtuoso que mejora tanto su desempeño como la calidad del proceso educativo en su conjunto.

Estos testimonios configuran una base indispensable para sostener la motivación extrínseca en el ámbito educativo. Cuando los docentes perciben que sus derechos están protegidos, que sus esfuerzos son recompensados y que su futuro profesional tiene proyección dentro de la institución, su compromiso con la calidad educativa se fortalece. Esta perspectiva coincide con lo señalado por González (2019) sobre motivación laboral, que indican que un entorno institucional justo y estable es clave para el desarrollo de una práctica docente efectiva y sostenida.

En vista de lo anterior, la estabilidad o seguridad laboral se conciben en este estudio como un conjunto de condiciones estructurales y emocionales que permiten al docente ejercer su labor con continuidad, respaldo institucional y garantías socioeconómicas mínimas que aseguren su bienestar. Esta estabilidad no se limita únicamente a la permanencia en el cargo o a la existencia de un contrato fijo, sino que incluye elementos como una remuneración digna, acceso a beneficios laborales, oportunidades de formación continua, reconocimiento al desempeño y un ambiente institucional que promueva la confianza y la equidad. En este contexto, la seguridad laboral implica que el docente pueda proyectarse dentro de la institución a largo plazo, sin temor a la inestabilidad económica o administrativa, lo cual repercute directamente en su motivación, compromiso y calidad del trabajo educativo.

En el marco de este estudio, la estabilidad y seguridad laboral se reconocen como dimensiones clave dentro de la motivación extrínseca, por cuanto los docentes entrevistados expresan que sentirse respaldados y valorados por la institución impacta directamente en su disposición para continuar enseñando, en su implicación con los procesos pedagógicos brindando mejora de su rendimiento. Así, cuando los docentes cuentan con un entorno seguro desde el punto de vista laboral, es más probable que desarrollen prácticas educativas sostenidas, innovadoras y comprometidas con los procesos de formación de sus estudiantes. Esta comprensión permite interpretar que, en contextos escolares donde se promueve la estabilidad laboral, se favorece también la construcción de comunidades educativas más sólidas.

La evaluación del desempeño se conceptúa como un proceso sistemático mediante el cual se analiza, valora y retroalimenta la labor que realiza un profesional en el cumplimiento de

sus funciones y responsabilidades. En el ámbito educativo, este proceso permite valorar el ejercicio docente no solo en términos de resultados académicos, sino también a partir de criterios como la planificación, la implementación de estrategias pedagógicas, la gestión del aula, la relación con los estudiantes, el trabajo en equipo, el desarrollo profesional continuo y el compromiso con la comunidad educativa. Su propósito fundamental no es sancionar, sino identificar fortalezas en las áreas de mejora, proporcionando insumos valiosos para la toma de decisiones institucionales para el crecimiento profesional del docente.

En este sentido, la evaluación del desempeño desde lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2020)) adquiere un carácter formativo cuando se orienta al fortalecimiento del quehacer pedagógico, generando oportunidades de reflexión crítica, acompañamiento y desarrollo profesional. Según McClelland (2020), el reconocimiento y las metas alcanzables son esenciales para fomentar la motivación al logro, lo que se alinea con la percepción de los docentes respecto al valor de las evaluaciones como impulso para su mejora continua. Además, bien aplicada, contribuye a la mejora de la calidad educativa y al reconocimiento del esfuerzo y compromiso de los docentes, fortaleciendo su motivación y sentido de pertenencia.

Por otro lado, la dimensión de evaluación de desempeño está representada por los códigos de retroalimentación constructiva, ajustes estratégicos y el acompañamiento de coordinadores. D2 señala que *"la retroalimentación constructiva permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente"*, lo que contribuye al crecimiento profesional. En la misma línea, D5 menciona que *"los ajustes estratégicos en la enseñanza, basados en evaluaciones periódicas, favorecen la adaptación de los métodos pedagógicos a las necesidades del aula"*. Finalmente, D8 destaca la importancia del acompañamiento institucional al afirmar que *"el apoyo de los coordinadores brinda seguridad y orientación a los docentes en su desempeño diario"*.

Desde una perspectiva integral, la evaluación de desempeño es un elemento clave para la motivación extrínseca de los docentes. D5 manifiesta que *"la evaluación constante nos impulsa a mantenernos actualizados y comprometidos con una enseñanza de calidad"*, subrayando así su valor como herramienta de mejora continua. Por su parte, D6 expresa que *"cuando la*

evaluación se realiza con criterios claros y justos, se convierte en una oportunidad para el reconocimiento y no en una fuente de presión", destacando la importancia de un enfoque equitativo. De igual forma, D7 comenta que "las observaciones en el aula, si se acompañan de sugerencias prácticas, enriquecen la forma en que planificamos e implementamos nuestras clases".

Estos testimonios coinciden en que una evaluación del desempeño bien orientada fortalece el desarrollo profesional y mejora la calidad de los procesos educativos. El reconocimiento de sus esfuerzos a través de remuneraciones adecuadas, beneficios laborales y retroalimentación efectiva no solo fortalece su compromiso con la enseñanza, sino que también impacta directamente en la calidad educativa y en el desarrollo profesional del docente.

Varios docentes entrevistados expresaron cómo las evaluaciones de desempeño han influido en su motivación y autopercepción profesional. Por ejemplo, el informante D1 menciona: *"Las evaluaciones me ayudan a reflexionar y mejorar, es como un impulso adicional para alcanzar nuevas metas"*, lo cual refleja la función de la retroalimentación como un motivador en su compromiso con el logro de sus objetivos. De forma similar, el docente D2 expresa *que el proceso evaluativo le permite identificar áreas en las que puede implementar ajustes, lo cual ha sido fundamental para el perfeccionamiento de sus prácticas docentes.*

Asimismo, el docente D3 comenta que *recibir una retroalimentación honesta y constructiva le permite tener una visión clara de su progreso, lo cual lo motiva a seguir esforzándose.* Esta percepción se relaciona con la noción de evaluación formativa que autores como González (2020) destacan como un factor crucial en el desarrollo profesional, dado que permite a los docentes aprender de sus experiencias y mejorar sus habilidades pedagógicas de manera continua.

La dimensión Evaluación del Desempeño cumple una función fundamental en la motivación de los docentes hacia el logro, actuando como un recurso de autoconocimiento y mejora continua. A través de la retroalimentación, de acuerdo con Bandura (2020), recibida en el proceso evaluativo, los docentes no solo identifican áreas de desarrollo, sino que encuentran en este proceso un refuerzo para su dedicación a la enseñanza y una oportunidad para fijarse

nuevas metas. Así, el proceso de evaluación se convierte en un catalizador para la autoeficacia docente y el compromiso con la excelencia educativa.

En cuanto a la Subcategoría Cultura Colaborativa se refiere al ambiente de cooperación y trabajo conjunto entre los educadores dentro de la institución educativa. Esta cultura se caracteriza por el intercambio de ideas, la colaboración en la resolución de problemas y el apoyo mutuo en la ejecución de tareas pedagógicas. Una cultura colaborativa promueve el desarrollo profesional al permitir a los docentes compartir experiencias, conocimientos y recursos, lo que fortalece su sentido de pertenencia y compromiso con la mejora continua. Según autores como Hargreaves y Fullan (2012), una cultura colaborativa sólida es clave para fomentar un entorno de aprendizaje positivo y de alta calidad, tanto para los estudiantes como para los propios docentes.

En ella se agrupan las dimensiones de *Relaciones interpersonales y la comunicación* dentro de las cuales convergen los códigos de apoyo entre colegas, solidaridad docente y confianza-respeto mutua, comunicación efectiva, colaboración institucional respectivamente, que constituyen pilares esenciales para construir un entorno educativo enriquecedor.

D1 comenta que "*cuando existe un ambiente de confianza entre colegas, se facilita el trabajo en equipo y se enriquecen las prácticas pedagógicas*", destacando la importancia de las relaciones interpersonales en el entorno escolar. En esa misma línea, D4 afirma que "*la solidaridad entre docentes no solo aligera las cargas, sino que también crea un clima laboral más humano y motivador*". Por su parte, D6 subraya que "*una comunicación clara y abierta con los compañeros y directivos mejora la coordinación institucional y fortalece el sentido de pertenencia*".

Finalmente, D9 expresa que "*cuando compartimos experiencias y estrategias, todos aprendemos y crecemos profesionalmente*", reafirmando el valor de la colaboración como base de una cultura educativa positiva. Una cultura colaborativa permite a los docentes compartir estrategias, metodologías y experiencias exitosas, fomentando un aprendizaje continuo y colectivo que repercute positivamente en su desarrollo profesional y en la calidad de la enseñanza. La colaboración en proyectos pedagógicos, por su parte, refuerza el trabajo en

equipo, generando un sentido de pertenencia y propósito compartido que facilita la implementación de iniciativas innovadoras en el aula.

Otro aspecto emergente de las relaciones interpersonales es la solidaridad docente manifestada en la disposición de los profesores para apoyarse mutuamente frente a los desafíos cotidianos de la enseñanza. Este apoyo puede darse como recomendaciones, sugerencias, acompañamiento en procesos académicos o incluso en la gestión emocional de las dificultades laborales, lo cual fortalece el bienestar individual y colectivo. A su vez, la colaboración institucional se traduce en la participación activa de los docentes en actividades, programas y decisiones de la institución educativa, lo que promueve un ambiente cooperativo y un mayor sentido de responsabilidad hacia los objetivos comunes.

En las entrevistas realizadas, varios docentes expresaron cómo la solidaridad entre colegas ha sido un pilar fundamental para afrontar los retos del día a día en el ejercicio docente. Por ejemplo, D1 comentó: *“Saber que puedo contar con mis compañeros para compartir ideas o buscar soluciones juntos me da tranquilidad. No me siento sola frente a los problemas de aula”*. De manera similar, D7 destacó que la retroalimentación constante entre pares no solo mejora su práctica pedagógica, sino que también le brinda respaldo emocional: *“A veces, uno se siente abrumado, pero hablar con alguien que está viviendo lo mismo ayuda a ver las cosas con más claridad”*.

En los testimonios se reflejan la responsabilidad y actitud colaborativa traducida en una participación activa y consciente. D8 señaló: *“Participar en los comités y actividades de la institución me hace sentir parte importante del proyecto educativo; no solo vengo a dictar clase, también construyo con mis colegas”*. Por su parte, D1 añadió que involucrarse en la toma de decisiones fortalece el sentido de pertenencia: *“Cuando nos escuchan y nos permiten proponer, uno se siente valorado y comprometido con lo que se hace en la escuela”*. Estas voces evidencian que la solidaridad y el compromiso no son solo valores abstractos, sino prácticas concretas que fortalecen el tejido humano de las instituciones educativas y repercuten directamente en el bienestar profesional y el logro de objetivos comunes.

La solidaridad docente y la colaboración institucional, tal como se expresan en los testimonios de D1, D7 y D8, se relacionan estrechamente con la teoría ecológica del desarrollo

humano propuesta por Bronfenbrenner (1987), que plantea que el desarrollo humano está influenciado por múltiples sistemas interrelacionados que conforman un entorno ecológico. En este marco, el docente no actúa de manera aislada, sino como parte de un entramado de relaciones que lo afectan y que, a su vez, él también transforma.

Así puede afirmarse, desde el microsistema, que representa el entorno inmediato donde se desarrollan las interacciones cotidianas, la solidaridad entre docentes se manifiesta como un factor clave. D1 y D7 muestran cómo el apoyo entre colegas en el espacio escolar directo —compartiendo consejos, estrategias y contención emocional— fortalece la práctica educativa y contribuye al bienestar individual. Estas relaciones cercanas forman parte del microsistema, donde la calidad de las interacciones afecta directamente la experiencia laboral y el desempeño profesional del docente.

Asimismo, se vincula con el mesosistema, entendido como la interrelación entre los microsistemas, también se activa cuando los docentes articulan su labor con las dinámicas institucionales. D8 refleja esta dimensión al expresar su participación activa en comités y decisiones institucionales. Esa interacción entre el espacio del aula y los espacios de gestión institucional representa una conexión significativa que potencia el sentido de pertenencia y corresponsabilidad, dos aspectos centrales del compromiso institucional.

Por otro lado, el exosistema, que incluye contextos que no involucran directamente al docente, pero que lo afectan —como las políticas educativas, los lineamientos administrativos y las decisiones de los directivos—, puede incidir en el grado de compromiso y solidaridad. Cuando estos contextos promueven una cultura organizacional colaborativa, como en el caso relatado por D1, los docentes se sienten valorados, por ende, más comprometidos.

Finalmente, el macrosistema, que comprende las creencias, valores y normas culturales más amplias, también está presente en estas manifestaciones. La solidaridad y el compromiso no surgen de manera espontánea, sino que responden a una cultura institucional que valora el trabajo colectivo, la participación democrática y la ética profesional como principios rectores de la educación.

En síntesis, la teoría ecológica permite comprender cómo la solidaridad docente y el compromiso institucional emergen y se fortalecen dentro de un sistema de relaciones

complejas. Estos procesos son clave para el desarrollo profesional del maestro y para la construcción de comunidades escolares resilientes, colaborativas y comprometidas con el logro educativo.

Los testimonios de los docentes entrevistados reflejan cómo el apoyo entre colegas no solo fortalece su desempeño profesional, sino que también impacta positivamente en su bienestar emocional. Saber que cuentan con una red de apoyo dentro de su entorno laboral les brinda seguridad, confianza y motivación para enfrentar los retos educativos. Este ambiente de cooperación también mejora la dinámica en el aula, dado que los docentes, al sentirse respaldados, están más dispuestos a innovar y asumir riesgos pedagógicos que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, estas prácticas colaborativas no solo benefician a los docentes a nivel individual, sino que generan un impacto positivo en toda la comunidad educativa, promoviendo una cultura de trabajo en equipo y mejora continua. Tal como se muestra en los siguientes testimonios:

D1 expresa: *"El hecho de contar con compañeros que comparten sus experiencias y recursos me da más herramientas para mejorar mi práctica"*.

Este comentario resalta cómo el intercambio de buenas prácticas se convierte en un recurso valioso para los docentes, por cuanto no solo promueve la colaboración profesional, sino que también enriquece el saber pedagógico a partir de la experiencia compartida. A través de estos espacios de diálogo e interacción, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propias estrategias de enseñanza, contrastarlas con las de sus colegas y apropiarse de nuevas formas de abordar los desafíos del aula. Este tipo de intercambio fomenta un aprendizaje mutuo que trasciende la teoría, pues se nutre directamente de la práctica cotidiana, de lo que funciona en contextos reales y específicos. Además, fortalece el sentido de comunidad profesional, contribuye al desarrollo continuo del docente que genera una cultura de mejora permanente basada en la cooperación, la confianza y el respeto por el saber del otro. Así, compartir buenas prácticas no solo mejora la calidad educativa, sino que también empodera a los docentes como agentes activos en su propio proceso formativo.

El docente D2, por su parte, menciona: *"Nos ayudamos mutuamente, sobre todo cuando enfrentamos retos nuevos, y eso hace que el ambiente de trabajo sea más llevadero"*. Este

testimonio muestra cómo el apoyo entre colegas no solo se limita a la colaboración profesional, sino que también impacta en la creación de un ambiente laboral positivo, donde el apoyo mutuo ayuda a reducir el estrés y a fomentar la confianza.

Por otro lado, D3 destaca: "*Los proyectos pedagógicos en los que colaboramos juntos no solo enriquecen nuestra enseñanza, sino que nos permiten establecer lazos más fuertes entre todos*". Este comentario pone en evidencia cómo la colaboración en proyectos específicos contribuye a mejorar tanto las relaciones interpersonales como el desempeño profesional. Según Gutiérrez (2020), la colaboración docente también favorece la innovación pedagógica, permite compartir ideas y desarrollar enfoques más creativos y eficaces.

Desde la perspectiva de Gutiérrez et al (2020), la Cultura Colaborativa tiene un impacto profundo en la motivación y el rendimiento docente. La creación de un entorno donde los docentes se apoyan mutuamente y comparten conocimientos y recursos es esencial para el desarrollo profesional continuo. Esta cultura de colaboración no solo fortalece las competencias pedagógicas, sino que también contribuye al bienestar laboral, lo cual genera un ambiente favorable para la mejora educativa en la institución.

En la dimensión de comunicación, los informantes enfatizan que la confianza y el respeto son bases fundamentales para una interacción efectiva dentro del ámbito educativo. D2 señala que "*cuando se construyen relaciones basadas en la confianza, el trabajo colaborativo fluye de manera más efectiva*", lo que resalta la importancia de generar un entorno seguro y de respeto mutuo entre docentes y directivos. De manera similar, D5 menciona que "*el respeto entre colegas y superiores fortalece la armonía en el ambiente escolar y permite resolver conflictos de manera constructiva*".

La comunicación efectiva también se presenta como un factor clave en el fortalecimiento del desempeño docente. D3 destaca que "*una comunicación clara y abierta evita malentendidos y mejora la planificación del trabajo en equipo*", lo que pone en evidencia la necesidad de establecer canales de comunicación eficientes dentro de las instituciones educativas. Asimismo, D7 indica que "*las reuniones y espacios de diálogo permiten una mejor organización y coordinación entre los docentes*".

Finalmente, la colaboración institucional es señalada como un aspecto determinante para el desarrollo de estrategias conjuntas en beneficio de la comunidad educativa. D1 menciona que *"cuando la institución fomenta espacios de colaboración, los docentes se sienten más involucrados y motivados"*, subrayando la importancia del respaldo organizacional en la consolidación de una cultura de trabajo en equipo. Además, D6 destaca que *"el trabajo conjunto entre docentes, directivos y personal administrativo fortalece el sentido de comunidad y mejora la gestión educativa"*.

En términos generales, las relaciones interpersonales más eficiente y una comunidad educativa más cohesionada y la comunicación son dimensiones esenciales en la labor docente. El apoyo entre colegas la solidaridad docente favorecen un ambiente colaborativo y enriquecedor, mientras que la confianza y respeto, la comunicación efectiva, la colaboración institucional fortalecen el desarrollo profesional y el bienestar de los docentes. Estos elementos, en conjunto, permiten una enseñanza.

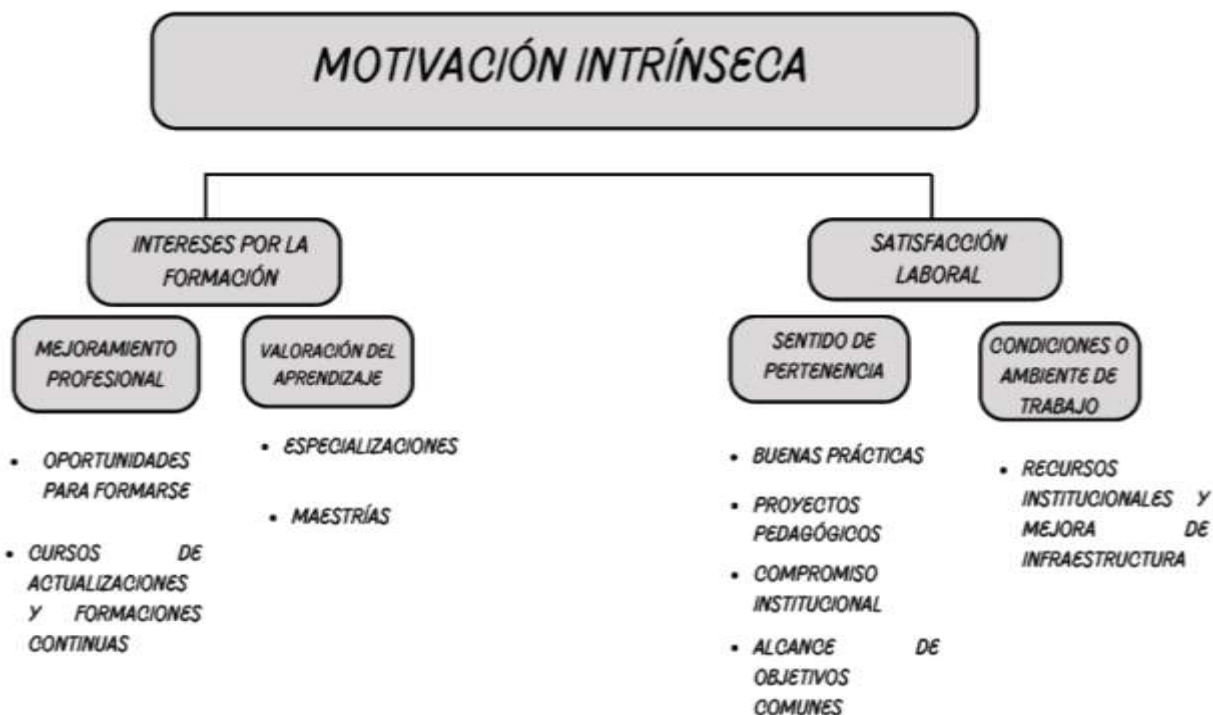
Categoría 2: Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se refiere al impulso que lleva a una persona a realizar una actividad por el interés, el disfrute o la satisfacción que le genera, sin necesidad de obtener recompensas externas. En el contexto educativo, este tipo de motivación es fundamental, impulsa a los docentes a comprometerse con su labor más allá de las condiciones externas. Un maestro motivado intrínsecamente encuentra placer en enseñar, en ver progresar a sus estudiantes y en superarse constantemente. Según Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca surge cuando las personas se sienten autónomas, competentes y relacionadas con su entorno. Estas tres necesidades psicológicas básicas permiten que los individuos se involucren plenamente en sus actividades, lo cual se refleja en un desempeño más comprometido y significativo. Así, cuando los docentes se sienten valorados, tienen libertad para innovar percibiendo que su trabajo tiene un impacto real en sus estudiantes, su motivación intrínseca se fortalece y repercute positivamente en la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación no solo influye en el bienestar subjetivo del docente, sino que se convierte en un

motor esencial para su desarrollo profesional continuo. Cuando el docente percibe que tiene la libertad de tomar decisiones pedagógicas, que sus habilidades son reconocidas y que forma parte de una comunidad educativa colaborativa, se genera un clima motivacional favorable que potencia su creatividad, su disposición para enfrentar retos y su implicación emocional con la enseñanza. Este entorno propicio no solo estimula la motivación intrínseca, sino que también fortalece la resiliencia ante las dificultades cotidianas del ejercicio docente. En consecuencia, un docente motivado desde adentro no solo persiste en su labor con entusiasmo, sino que también proyecta una enseñanza auténtica, reflexiva y centrada en el desarrollo integral de sus estudiantes.

FIGURA 2. Representación gráfica de la Categoría de motivación intrínseca



La motivación intrínseca en los docentes de la Institución Educativa Acevedo y Gómez se fundamenta en factores internos que reflejan su vocación, compromiso y satisfacción con la labor educativa. En la perspectiva de lo que significa la vocación docente, Bandura (2020),

indica que se relaciona con el interés del hacer en la vida, la ocupación voluntaria y responsable que se hace en el ejercicio de la docencia.

Desde el planteamiento de Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca surge del interés genuino y el disfrute de la actividad en sí misma, lo que lleva a los individuos a involucrarse profundamente en su tarea. Esta perspectiva se complementa con lo planteado por Vallerand (2007), quien señala que la motivación intrínseca está relacionada con la autodeterminación y el bienestar psicológico, aspectos que se evidencian en docentes que encuentran sentido personal en su quehacer pedagógico.

De igual manera, Maslow (1943), a través de su teoría de la autorrealización, plantea que las personas se sienten motivadas a alcanzar su máximo potencial cuando logran satisfacer necesidades superiores, como el reconocimiento, la autonomía y el propósito, elementos claramente presentes en el testimonio de los docentes de esta institución. Por su parte Schunk, Pintrich y Meece (2008) destacan que la motivación intrínseca se alimenta también del sentimiento de competencia del control sobre el propio aprendizaje o desempeño, lo cual se refleja en el deseo constante de superación y en la implicación activa que muestran los maestros en su labor diaria. En este contexto, la fuerte conexión que los docentes establecen con su rol educativo no solo responde a exigencias externas, sino que está profundamente enraizada en una motivación personal que fortalece su compromiso profesional y su resiliencia frente a los desafíos del entorno escolar.

Esta motivación interna se traduce en un enfoque proactivo hacia la enseñanza, donde el acto de educar se percibe como una oportunidad para impactar positivamente en la vida de los estudiantes. Su compromiso no solo está orientado a cumplir con las responsabilidades asignadas, sino también a innovar y mejorar continuamente las estrategias pedagógicas empleadas. Este impulso por el aprendizaje continuo en la mejora profesional se ve reflejado en su participación en talleres, capacitaciones y la implementación de nuevas metodologías que enriquecen su práctica educativa.

Además, la satisfacción derivada de la interacción con los estudiantes y la posibilidad de contribuir a su desarrollo integral refuerzan esta motivación intrínseca. Los docentes encuentran en los logros de sus alumnos una fuente de gratificación personal que valida sus

esfuerzos y los anima a seguir dedicándose con entusiasmo a su labor. Este vínculo emocional con la enseñanza y el sentido de responsabilidad hacia el bienestar de los estudiantes fortalecen su resiliencia frente a los desafíos del entorno educativo, permitiéndoles mantener una actitud positiva y enfocada.

La motivación intrínseca de los docentes en la Institución Educativa Acevedo y Gómez no solo es un motor fundamental para su desempeño profesional, sino también un reflejo de su profundo compromiso con la educación como medio para transformar vidas. Este enfoque basado en el propósito y la pasión por enseñar asegura que su labor tenga un impacto duradero, tanto en sus propios desarrollos como en el de sus estudiantes.

A partir de los datos recolectados, se identificaron subcategorías clave que estructuran esta motivación: *Interés por la formación y satisfacción laboral*.

Subcategoría interés por la formación

El interés por la formación se refiere a la disposición y actitud positiva que muestra una persona, en este caso el docente, hacia el aprendizaje continuo, la actualización de conocimientos en el desarrollo profesional. Este interés implica una motivación constante por mejorar sus competencias, adquirir nuevas herramientas pedagógicas y mantenerse al día con los avances en su campo de enseñanza. Según Imbernón (2010) el interés por la formación es un componente esencial del desarrollo profesional docente, no solo responde a las demandas del sistema educativo, sino también a una necesidad interna de crecimiento personal y profesional. Además, este interés está estrechamente relacionado con la reflexión crítica sobre la propia práctica, lo cual permite al educador transformar y enriquecer su labor en función de las necesidades cambiantes del contexto escolar.

De la subcategoría interés por la formación, cual se derivan las *dimensiones de mejoramiento profesional y estudios de posgrado* que resultan ser muy significativas en la medida que encierran códigos resultantes de las entrevistas que van, desde la oportunidad de formación, cursos de actualización, certificaciones continuas y obtención de títulos en especializaciones, y en maestrías respectivamente de las dimensiones mencionadas.

Esta subcategoría, se presenta como un factor clave en la motivación y el desarrollo profesional de los docentes, dado que permite fortalecer sus competencias y mejorar su desempeño en el aula. Esta subcategoría se divide en dos dimensiones fundamentales: el mejoramiento profesional y los estudios de posgrado, cada una de ellas con códigos específicos derivados de los hallazgos obtenidos a través de los informantes.

En la dimensión de mejoramiento profesional, la oportunidad de formación es valorada positivamente por los docentes, al permitir mantenerse actualizados en metodologías y estrategias educativas. D1 menciona que *"las instituciones deben garantizar espacios de formación continua para que los docentes puedan adaptarse a los cambios en la educación"*, lo que resalta la importancia de contar con oportunidades permanentes de aprendizaje. Asimismo, D4 enfatiza que *"el acceso a cursos de actualización mejora la enseñanza y permite innovar en el aula"*, evidenciando la relevancia de mantenerse al día en nuevas tendencias pedagógicas.

En este sentido, D3 resalta que *"la posibilidad de formación constante no solo beneficia a los docentes, sino también a los estudiantes, quienes reciben una enseñanza más actualizada y efectiva"*. D5 añade que *"las capacitaciones deberían ser diversificadas y ajustadas a las necesidades reales del contexto educativo, promoviendo una enseñanza más dinámica e inclusiva"*. Además, D8 señala que *"las instituciones educativas deben fomentar una cultura de aprendizaje continuo, incentivando a los docentes a participar activamente en programas de actualización y especialización"*, lo que refuerza la necesidad de un compromiso institucional con la formación permanente.

Los cursos de actualización, implementados eventualmente por las secretarías de educación también son reconocidos como una herramienta fundamental en el crecimiento docente. D6 señala que *"participar en programas de formación específica permite aplicar estrategias más eficaces con los estudiantes"*, destacando la necesidad de una formación continua. En la misma línea, D8 argumenta que *"la actualización permanente es indispensable para responder a las exigencias del sistema educativo actual"*, lo que demuestra cómo la formación constante impacta directamente en la calidad educativa. D2 enfatiza que *"los cursos especializados permiten a los docentes implementar metodologías innovadoras y mejorar el*

rendimiento académico de los estudiantes", lo que refuerza la relación entre actualización y eficacia en el aula.

Del mismo modo, D7 menciona que *"el acceso a formación continua fortalece la confianza del docente en su práctica profesional, mejorando su desempeño y motivación"*. Estos testimonios reflejan cómo la formación docente no solo responde a una exigencia del sistema educativo, sino que también contribuye al crecimiento individual y profesional del docente, generando un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro código dentro de esta dimensión es el de certificaciones continuas, que hace referencia a los cursos y talleres que implementan desde la Secretaría de educación del Caquetá, las cuales son percibidas como un aval del crecimiento profesional y una garantía de excelencia educativa. D2 expresa que *"contar con certificaciones adicionales no solo mejora el perfil profesional, sino que también abre nuevas oportunidades laborales"*, subrayando el valor de la capacitación formal. Por su parte, D5 indica que *"las certificaciones fortalecen la confianza en el ejercicio docente y permiten desarrollar nuevas competencias"*, lo que reafirma su importancia en el desarrollo profesional.

En este sentido, D3 menciona que *"las certificaciones permiten validar el conocimiento adquirido y facilitan el acceso a programas de mayor nivel académico, como especializaciones y maestrías"*, destacando la relevancia de estas credenciales en el crecimiento profesional. De manera similar, D7 argumenta que *"en un mundo educativo en constante cambio, las certificaciones son una herramienta clave para asegurar que el docente está preparado para los nuevos desafíos del aula"*. Con base en los testimonios de los docentes, la actualización certificada no solo beneficia a nivel individual, sino que también impacta en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

D4 enfatiza que *"las certificaciones permiten a los docentes acceder a mejores oportunidades dentro del sistema educativo, incluyendo promociones y cargos administrativos que requieren validación académica"*, subrayando la relación entre formación continua y desarrollo profesional. En concordancia, D6 resalta que *"la obtención de certificaciones mejora la percepción de los docentes dentro de la comunidad educativa, generando confianza en su capacidad pedagógica y reforzando su rol como guías del aprendizaje"*. Este reconocimiento no

solo fortalece la autoestima docente, sino que también pudiera contribuir a consolidar su compromiso con la educación.

Además, D8 sostiene que *"las certificaciones especializadas, como aquellas en tecnologías aplicadas a la educación, permiten a los docentes integrar nuevas herramientas digitales en su práctica, mejorando la interacción con los estudiantes y optimizando el proceso de enseñanza"*, lo que refleja el impacto de la formación certificada en la modernización de los métodos pedagógicos. Finalmente, D1 concluye que *"las certificaciones continuas representan un esfuerzo institucional y personal que debe ser incentivado con políticas de apoyo y financiamiento por parte de las entidades educativas"*, resaltando la necesidad de un respaldo institucional en la consolidación de la formación profesional.

Las certificaciones continuas son útiles porque validan de manera formal los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional, especialmente en procesos de formación continua. Estas certificaciones no solo evidencian el compromiso del educador con su desarrollo profesional, sino que también mejoran su perfil laboral, fortalecen su credibilidad ante la comunidad educativa y pueden ser consideradas en procesos de ascenso, evaluación del desempeño o reconocimiento institucional.

Desde una perspectiva pedagógica, las certificaciones permiten actualizar las prácticas docentes con base en nuevas metodologías, tecnologías y enfoques educativos, contribuyendo así a una enseñanza más pertinente y de calidad. Tal como lo expresa D1, estas certificaciones deben ir acompañadas de políticas institucionales de apoyo y financiamiento, pues sin este respaldo, el acceso a la formación permanente puede verse limitado, especialmente en contextos educativos con menos recursos. En este sentido, las certificaciones no solo benefician al docente individualmente, sino que pudieran repercutir directamente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución; sin embargo, se debe tener presente que el apoyo institucional es fundamental para concretar los cambios en las instituciones, esto es recursos y acompañamiento pedagógico permanente.

Por otro lado, en la dimensión de estudios de posgrado, la formación en especializaciones es vista como un paso esencial para profundizar conocimientos en áreas

específicas. D3 menciona que *"realizar una especialización permite adquirir conocimientos avanzados y mejorar la práctica pedagógica"*, reflejando el impacto positivo de estos estudios en la enseñanza. De igual forma, D7 enfatiza que *"una especialización brinda herramientas más sólidas para enfrentar los retos educativos y responder a las necesidades de los estudiantes"*, destacando su influencia en la calidad educativa.

En cuanto a la formación en maestrías es considerada por los informantes como un factor determinante en la consolidación del perfil docente. D1 señala que *"realizar una maestría representa un crecimiento profesional significativo y permite acceder a mejores oportunidades en el ámbito educativo"*, lo que muestra cómo estos estudios fortalecen la trayectoria docente. Asimismo, D6 destaca que *"la formación de posgrado amplía la visión pedagógica y fomenta la investigación en educación"*, reforzando el impacto de la preparación académica avanzada en la enseñanza.

Tal como se ha venido analizando, el interés por la formación es una subcategoría clave en la motivación y el desarrollo profesional docente. El mejoramiento profesional, a través de la oportunidad de formación, los cursos de actualización y las certificaciones continuas, garantiza que los docentes se mantengan al día con las tendencias educativas. A su vez, los estudios de posgrado, en especializaciones y maestrías, permiten una profundización en la práctica pedagógica fomentando el crecimiento académico, aunado a ello, hace posible acceder a mayor estabilidad y beneficios laborales. Estos elementos, en su conjunto, fortalecen el ejercicio docente y contribuyen a la excelencia educativa.

Los estudios de posgrado, como las especializaciones y maestrías, deberían permitir una profundización en la práctica pedagógica, lo cual fortalece de manera significativa el ejercicio docente que contribuye a la excelencia educativa. En este sentido, autores como Imbernón (2010) afirman que la formación continua y avanzada es clave para desarrollar una práctica reflexiva y crítica, permitiendo a los docentes renovar sus saberes, adaptarse a los cambios del entorno asumiendo un rol activo en la transformación educativa. Por su parte, Marcelo (2009) sostiene que los estudios de posgrado ofrecen al profesorado herramientas teóricas y metodológicas que les permiten analizar mejorando su intervención en el aula, promoviendo una educación más pertinente y de mayor calidad.

Asimismo, Murillo (2012) destaca que la cualificación profesional del docente, mediante programas de posgrado, impacta positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, porque eleva los niveles de preparación y compromiso del profesorado con su labor. Estos planteamientos coinciden en señalar que la formación avanzada no solo enriquece el capital profesional del docente, sino que también repercute directamente en los procesos pedagógicos, consolidando una cultura educativa orientada al mejoramiento continuo.

Subcategoría satisfacción laboral

En esta subcategoría, se centra un especial interés de considerar el sentido de pertenencia y las condiciones o ambiente de trabajo como las principales dimensiones derivadas de códigos expuestos en los hallazgos o por los informantes; con asumir o considerar el intercambio de buenas prácticas, la colaboración en proyectos pedagógicos, los compromisos institucionales para el alcance de objetivos comunes y los recursos institucionales, mejoramiento de infraestructura respectivamente.

La satisfacción laboral se puede definir como el grado en que una persona se siente realizada, valorada y contenta con su trabajo, incluyendo aspectos como el ambiente laboral, las condiciones materiales, las relaciones interpersonales, el reconocimiento y las oportunidades de desarrollo profesional. Según Locke (2006), la satisfacción laboral se asume como un estado emocional positivo o placentero que resulta de la percepción subjetiva del trabajador sobre su experiencia laboral. Esta percepción no solo influye en el bienestar individual, sino que también impacta en la motivación, el rendimiento y la permanencia en la institución. En el ámbito docente, una alta satisfacción laboral está estrechamente ligada al compromiso con la enseñanza y la calidad educativa.

La satisfacción laboral de los docentes en el contexto educativo analizado se ve influenciada por diversos factores que inciden en su desempeño y compromiso institucional. Desde la perspectiva de los informantes, el sentido de pertenencia, las condiciones del ambiente de trabajo emergen como dimensiones fundamentales que determinan el bienestar y la motivación en el ejercicio docente.

Uno de los aspectos destacados es el intercambio de buenas prácticas, entendido como una estrategia que permite la retroalimentación constante entre docentes y fortalece el aprendizaje colectivo. En este sentido, autores como Flores Solano (2021) destacan la importancia de las interacciones multimodales en el aula y la necesidad de una colaboración continua entre pares para la mejora de los procesos pedagógicos. Los informantes coinciden en que el compartir experiencias exitosas y desafíos comunes contribuye a una mayor cohesión dentro del cuerpo docente y a un sentido de identidad institucional más fuerte.

Asimismo, la colaboración en proyectos pedagógicos se identifica como un eje esencial en la generación de un ambiente laboral positivo. De acuerdo con Garzón (2021), el trabajo colaborativo no solo optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también propicia un entorno de apoyo mutuo entre docentes. En el contexto analizado, los informantes señalan que participar en iniciativas conjuntas dentro de la institución fomenta la innovación educativa y el compromiso con la mejora continua, aspectos que se traducen en un mayor grado de satisfacción profesional.

Otro elemento relevante en la percepción de los docentes es el compromiso institucional para el alcance de objetivos comunes. La investigación de Gutiérrez et al. (2022) enfatiza que la articulación entre docentes y la gestión institucional es clave para el cumplimiento de metas educativas. Los informantes destacan que cuando la institución promueve una visión compartida proporciona espacios de diálogo y concertación, se fortalece el sentido de pertenencia que genera una mayor identificación con los valores y propósitos de la organización.

Desde el enfoque de una organización inteligente, el alcance de objetivos comunes se entiende como el resultado de un proceso colaborativo en el que todos los miembros de la institución comparten una visión, participan activamente en la toma de decisiones y se comprometen con metas colectivas que buscan el aprendizaje organizacional y la mejora continua. Según Peter Senge (1990), una organización inteligente es aquella que aprende, donde las personas amplían continuamente su capacidad para crear los resultados que desean, fomentando aspiraciones compartidas y aprendiendo en conjunto.

En este contexto, los objetivos comunes no se imponen de forma jerárquica, sino que se construyen colectivamente, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad entre los miembros. Esta sinergia permite que los logros institucionales sean sostenibles y coherentes con las necesidades reales de la comunidad educativa, fortaleciendo tanto la identidad institucional como la innovación en la práctica educativa.

D5 expresó que, para él, *"trabajar en equipo y apuntar a los mismos objetivos es clave. Cuando todos estamos alineados con lo que quiere lograr la institución, se siente que el esfuerzo individual vale la pena. Creo que una organización crece cuando escucha a sus docentes y nos hace parte de las decisiones"*. Esto refleja la importancia de la colaboración y la participación activa en la toma de decisiones, lo cual fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos comunes dentro de la institución.

Por su parte, D7 destacó que *"lo que más valoro es que aquí no trabajamos solos. Entre colegas nos apoyamos, compartimos materiales, ideas, y hasta nos damos ánimo cuando algo no sale bien. Esa solidaridad se refleja en los resultados con los estudiantes"*. Este testimonio subraya la relevancia de la solidaridad docente, que no solo mejora el bienestar individual, sino que también tiene un impacto directo en el desempeño de los estudiantes.

Al respecto, D8 comentó que *"cuando la institución nos brinda oportunidades de formación y nos involucra en los proyectos institucionales, uno siente que su trabajo tiene sentido. El logro de los objetivos no es una imposición, sino una meta compartida que construimos todos"*. En sus palabras, se destaca la importancia de la formación continua y la participación activa en la vida institucional como factores que refuerzan el sentido de propósito y motivación del docente.

Finalmente, el acceso a recursos institucionales y el mejoramiento de la infraestructura se perfilan como factores determinantes en la satisfacción laboral de los docentes. Jiménez (2023) subraya que las condiciones materiales del entorno educativo inciden directamente en la motivación y efectividad de los docentes. En este aspecto, los informantes resaltan que contar con tecnología adecuada, materiales didácticos actualizados y espacios físicos confortables impacta positivamente en su desempeño y en la calidad de la enseñanza impartida.

En conclusión, la satisfacción laboral de los docentes está fuertemente vinculada a factores como el intercambio de buenas prácticas, la colaboración en proyectos, el compromiso institucional y las condiciones materiales de trabajo. Estos aspectos, respaldados por las perspectivas de los informantes de la literatura académica, evidencian la necesidad de fortalecer políticas y estrategias en la Institución educativa Acevedo y Gómez, que promuevan un ambiente laboral propicio para el desarrollo profesional y personal del docente, en beneficio de la calidad educativa.

Lo anterior indica que no todo el personal docente se encuentra satisfecho y que esos niveles de satisfacción se distancian de un clima laboral seguro y ameno que garantice en cierta medida condiciones aptas para un mejor desempeño laboral en cuanto a la enseñanza se refiere.

Desde la perspectiva de los informantes, el sentido de pertenencia emerge como dimensión fundamental que determina el bienestar y la motivación en el ejercicio docente. El sentido de pertenencia en una organización, particularmente en el contexto escolar, se refiere al grado en que los miembros se sienten identificados, valorados y emocionalmente vinculados con la institución a la que pertenecen. En el ámbito educativo, este concepto implica que los docentes no solo cumplen funciones asignadas, sino que asumen como propios los objetivos, valores y cultura de la escuela, participando activamente en su mejora y consolidación.

El sentido de pertenencia, para Hargreaves (2006), es una necesidad humana fundamental que influye en la motivación y el bienestar emocional. Cuando los docentes perciben que forman parte importante de la comunidad educativa, se fortalece su compromiso, su iniciativa y su disposición al trabajo colaborativo.

En el campo específico de las organizaciones educativas, Hargreaves (2006) sostiene que el sentido de pertenencia se construye mediante relaciones de confianza, colaboración y participación genuina en las decisiones escolares. El desarrollo profesional docente se potencia cuando existe un entorno institucional donde los educadores sienten que su voz es escuchada y su labor reconocida, lo cual fortalece el vínculo con la institución.

Por tanto, en la escuela, el sentido de pertenencia se traduce en identificación con la misión educativa, participación activa en la vida institucional, compromiso con los estudiantes y

con el equipo docente, y disposición a contribuir al desarrollo colectivo. Este sentimiento no solo favorece el bienestar del docente, sino que también se proyecta positivamente en la calidad de la enseñanza y en el clima escolar.

El sentido de pertenencia en el contexto educativo es un factor determinante en la satisfacción laboral docente, influenciado por diversas prácticas y valores compartidos dentro de la institución. Desde la perspectiva de los informantes D1 hasta D8, se destacan cuatro ejes fundamentales que refuerzan este sentimiento: el intercambio de buenas prácticas, la colaboración en proyectos pedagógicos, los compromisos institucionales y el alcance de objetivos comunes.

En primer lugar, el intercambio de buenas prácticas surge como una dinámica clave para fortalecer la cohesión del equipo docente. Como lo expresa el docente D5, *“algo que valoro mucho es que siempre tenemos espacios para compartir lo que nos funciona en el aula”*, destacando cómo compartir estrategias exitosas genera confianza y un aprendizaje colaborativo. Esta disposición a abrir las experiencias pedagógicas personales contribuye a construir una comunidad educativa sólida y abierta al crecimiento colectivo.

En segundo lugar, la colaboración en proyectos pedagógicos alimenta el sentido de pertenencia al permitir que los docentes participen activamente en iniciativas que trascienden el aula. El testimonio del docente D6 lo evidencia claramente: *“me siento parte de esta institución porque participo activamente en proyectos interdisciplinarios”*, lo cual refuerza la importancia de la participación conjunta en actividades significativas que impactan el aprendizaje y fortalecen los lazos profesionales.

Asimismo, los compromisos institucionales compartidos refuerzan la identidad común y la responsabilidad colectiva. Según el docente D7, *“aquí hay un fuerte sentido de responsabilidad compartida. Sabemos cuáles son nuestras metas como institución y cada quien aporta desde su rol”*. Este tipo de compromiso permite que los docentes se alineen con los propósitos institucionales, generando una percepción de pertenencia basada en el esfuerzo conjunto y la coherencia organizativa.

Por último, el alcance de objetivos comunes fortalece el orgullo institucional y la motivación docente. El docente D8 lo resume al afirmar: *“cuando logramos que los estudiantes*

mejoren, que un proyecto salga bien o que una actividad institucional sea exitosa, uno siente que realmente está haciendo parte de algo más grande". Esta percepción de logro colectivo alimenta la satisfacción laboral y refuerza la idea de que cada acción tiene un impacto que trasciende lo individual.

En conjunto, estos testimonios evidencian que el sentido de pertenencia no es un sentimiento aislado, sino el resultado de prácticas sistemáticas, espacios de colaboración y valores compartidos que permiten a los docentes sentirse reconocidos, valorados e integrados dentro de su institución.

El intercambio de buenas prácticas es una de las estrategias más valoradas por los docentes, facilita el aprendizaje continuo y fortalece la comunidad educativa. Como menciona D3: "*Compartir nuestras experiencias y estrategias de enseñanza nos permite mejorar como profesionales y ofrecer una mejor educación a los estudiantes*". En esta línea, se enfatiza que las interacciones entre docentes contribuyen a la innovación metodológica y potencian la motivación en el aula. Este intercambio también fomenta un ambiente de confianza, donde los docentes se sienten respaldados por sus colegas al enfrentar desafíos pedagógicos.

En el ámbito educativo, el concepto de "buenas prácticas docentes" se refiere a aquellas estrategias y metodologías que, al ser implementadas, han demostrado mejorar significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es crucial entender que no todas las prácticas compartidas entre docentes pueden ser automáticamente clasificadas como "buenas prácticas". Para ser consideradas como tales, deben cumplir con ciertos criterios establecidos por la literatura especializada.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2002), una buena práctica docente es aquella que motiva a los docentes a la mejora continua, facilita la calidad de los procesos pedagógicos, promueve la reflexión docente el trabajo colegiado, se orienta a satisfacer las necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas deben alinearse con el marco ético y técnico de la institución, evidenciando una mejora en el logro de los aprendizajes que demanda el currículo nacional.

Además, las buenas prácticas docentes deben ser:

- Eficaces: Deben demostrar resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

- Reproducibles: Pueden ser adaptadas y aplicadas en diferentes contextos educativos.
- Innovadoras: Incorporan nuevas metodologías o enfoques pedagógicos.
- Sostenibles: Pueden mantenerse en el tiempo con los recursos disponibles.
- Evaluables: Permiten medir su impacto y eficacia mediante indicadores claros.

Es fundamental que las prácticas consideradas como "buenas" estén respaldadas por evidencia empírica. Como señala Gracia Jiménez (2022), muchas prácticas educativas se mantienen vigentes a pesar de carecer de respaldo científico. Jiménez aboga por una educación informada por la evidencia, donde las decisiones pedagógicas se basen en investigaciones rigurosas que complementen la experiencia docente.

A pesar de los testimonios de los docentes en relación con el intercambio y el alcance de objetivos comunes, también los docentes, manifestaron una preocupación compartida respecto a la eficacia real de ciertas prácticas tradicionales que persisten en el aula. Algunos educadores manifestaron que, aunque llevan años aplicando determinadas estrategias, no siempre han podido constatar su impacto positivo en el aprendizaje. D3 expresó: *"Hacemos lo que hemos aprendido en la práctica o lo que nos enseñaron hace tiempo, pero a veces, no sabemos si realmente está funcionando con los estudiantes de hoy"*. Estas respuestas reflejan precisamente lo que señala Gracia Jiménez (2022), quien advierte que muchas prácticas educativas continúan vigentes pese a no contar con respaldo científico.

Plantea con ello, la urgencia de transitar hacia una educación informada por la evidencia, en la que las decisiones pedagógicas se sustenten en investigaciones rigurosas que complementen la experiencia del docente. Esta perspectiva se alinea con la opinión de varios entrevistados que reconocieron la importancia de formarse continuamente y de actualizar sus estrategias con base en estudios recientes. D4 *"Sería ideal contar con orientaciones claras basadas en investigaciones, porque, muchas veces, trabajamos por intuición o por costumbre, no por resultados comprobados"*.

Estas afirmaciones revelan una apertura por parte del profesorado a cuestionar y replantear sus métodos, siempre que existan datos confiables que respalden nuevas formas de enseñanza. En este sentido, las respuestas de los docentes entrevistados refuerzan la necesidad de una cultura educativa donde la práctica pedagógica esté informada por la evidencia, tal

como lo propone Jiménez (2020), con el fin de garantizar intervenciones más eficaces y pertinentes en el aula.

Por lo tanto, al compartir prácticas entre docentes, es esencial distinguir entre aquellas basadas en la experiencia personal y las que cuentan con respaldo empírico. Fomentar una cultura de reflexión crítica y evaluación continua permitirá identificar adoptando prácticas verdaderamente efectivas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

El compromiso institucional es un componente fundamental en la construcción del sentido de pertenencia docente. Se manifiesta cuando los educadores se sienten identificados con la visión, misión y objetivos estratégicos de la institución, lo cual repercute directamente en su motivación. No se trata únicamente de cumplir con funciones asignadas, sino de asumir un rol activo en el desarrollo y fortalecimiento del proyecto educativo colectivo.

El testimonio del informante D7, lo ilustra claramente: *"Cuando la institución nos involucra en la toma de decisiones y nos hace sentir parte de un proyecto mayor, nuestro compromiso crece de manera significativa"*. Esta afirmación subraya la importancia de la participación docente en los procesos institucionales, especialmente en espacios de deliberación y planificación. La inclusión de los docentes como actores claves y no meros ejecutores de directrices fortalece su implicación emocional y profesional con la escuela.

En esta línea, Gutiérrez et al. (2022) sostienen que la cohesión institucional y el sentido de propósito compartido son elementos que no solo incrementan la satisfacción laboral, sino que también disminuyen la rotación del personal docente. Cuando los educadores perciben que sus acciones contribuyen a metas comunes y son reconocidas dentro de una estructura organizativa coherente, se refuerza su vínculo con la institución y se reduce el riesgo de desmotivación o abandono del cargo.

Además, un compromiso institucional bien cimentado favorece la creación de una cultura organizacional sólida, basada en la confianza, la corresponsabilidad y el liderazgo distribuido. En este contexto, el sentido de pertenencia no es una consecuencia espontánea, sino el resultado de una gestión escolar que promueve la participación activa, reconoce el aporte de cada miembro del equipo docente y alinea los intereses individuales con los fines colectivos.

En síntesis, el compromiso institucional no solo potencia el sentido de pertenencia, sino que también actúa como un factor clave en la mejora de los procesos educativos, en la retención del talento docente y en la construcción de comunidades escolares sostenibles y motivadas.

En esa perspectiva, el alcance de objetivos comunes refuerza de manera significativa, la percepción de logro colectivo en el sentido de pertenencia dentro de la institución educativa. Cuando los docentes perciben que su labor contribuye a metas compartidas, se genera una motivación intrínseca que trasciende el cumplimiento individual de tareas. Se construye así un marco de referencia colectivo que otorga sentido y dirección al quehacer pedagógico, fomentando un ambiente de colaboración y corresponsabilidad.

El informante D1 expresa esta idea al señalar: *"Saber que todos trabajamos por un mismo objetivo, nos motiva y nos hace sentir que formamos parte de algo significativo"*. Esta declaración revela cómo la alineación de esfuerzos individuales con propósitos institucionales más amplios actúa como un catalizador emocional y profesional. No se trata únicamente de alcanzar metas numéricas o administrativas, sino de construir una identidad compartida que une a los miembros del equipo docente bajo un mismo propósito.

En este sentido, Jiménez (2023) sostiene que establecer metas compartidas fortalece el trabajo en equipo y mejora el rendimiento institucional en su conjunto, al permitir que los docentes actúen en sinergia, con claridad sobre sus aportes y responsabilidades. Esta visión compartida reduce la fragmentación del trabajo educativo, facilita la coordinación entre docentes y promueve una cultura de mejora continua basada en logros verificables.

Además, cuando los objetivos comunes son construidos de manera participativa y comunicados con claridad, se potencia la confianza y la cohesión institucional. Los docentes no solo comprenden hacia dónde se dirige la institución, sino que también sienten que su esfuerzo tiene un propósito, lo que eleva la satisfacción laboral y disminuye la sensación de aislamiento profesional.

En conclusión, trabajar por objetivos comunes no solo mejora la efectividad de los procesos educativos, sino que también contribuye a consolidar una cultura organizacional

cohesionada, en la que cada miembro se reconoce como parte activa de un proyecto colectivo con impacto real en la formación de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión de condiciones o ambiente de trabajo, estas desempeñan un papel fundamental en la motivación y satisfacción laboral de los docentes. Desde la perspectiva de los informantes D1 hasta D8, se identifican dos aspectos esenciales dentro de esta dimensión: los recursos institucionales y el mejoramiento de la infraestructura. Estos factores inciden directamente en la calidad de la práctica docente, en la eficiencia del proceso de enseñanza y en el bienestar general de los educadores dentro del entorno escolar.

El ambiente de trabajo se entiende como el conjunto de condiciones físicas, sociales, emocionales y organizacionales en las que los docentes desempeñan su labor educativa. Este entorno no solo incluye los recursos materiales disponibles, sino también las relaciones interpersonales, el estilo de liderazgo, la cultura institucional, y las dinámicas de apoyo y reconocimiento dentro del centro educativo.

Diversos estudios han demostrado que el ambiente de trabajo es un factor determinante en la motivación laboral. Según Rodríguez y Martínez (2019), un ambiente escolar positivo, caracterizado por el respeto, la colaboración, la estabilidad, la comunicación efectiva, incrementa notablemente el compromiso docente y su disposición a innovar participando activamente en la vida institucional.

En esta misma línea, Segovia (2021) destaca que el clima organizacional constituye un factor clave para la motivación docente, no solo como condición externa, sino como parte de un entramado más amplio de elementos que inciden en el compromiso y el bienestar del profesorado. Según este autor, un entorno escolar positivo, basado en relaciones colaborativas, liderazgo pedagógico efectivo y reconocimiento institucional, favorece significativamente la implicación del docente con su labor.

Por el contrario, un clima laboral adverso puede deteriorar el sentido de pertenencia, generar desgaste emocional y disminuir la satisfacción profesional. A diferencia de planteamientos clásicos que ubican el clima como un simple factor higiénico, Segovia subraya su impacto directo en la construcción de una cultura escolar que sostiene la motivación a largo plazo.

Por su parte, Pérez.(2021) sostienen que un ambiente de trabajo favorable promueve el bienestar emocional de los docentes y fortalece su sentido de pertenencia, al generar condiciones que permiten el desarrollo profesional, la participación activa en la toma de decisiones y el reconocimiento del esfuerzo. Este tipo de entorno, además, facilita la cooperación entre colegas y el surgimiento de prácticas pedagógicas colaborativas, elementos clave en la construcción de una cultura escolar sólida y coherente.

En síntesis, el ambiente de trabajo no solo condiciona el rendimiento docente, sino que también influye directamente en la percepción que los educadores tienen sobre su valor profesional, su autonomía y su capacidad de impacto dentro de la comunidad educativa.

Uno de los aspectos más recurrentes en las voces de los informantes es la disponibilidad y acceso a recursos institucionales adecuados. D3 destaca que "*contar con materiales didácticos actualizados y herramientas tecnológicas nos permite realizar clases más dinámicas y efectivas*". En este sentido, Gutiérrez et al. (2022) subrayan que la dotación de insumos pedagógicos y tecnológicos no solo facilita el trabajo del docente, sino que también impacta en la motivación y en el desempeño profesional. De manera similar, D5 señala: "*La falta de acceso a herramientas adecuadas genera frustración y limita la posibilidad de innovar en el aula*". Esta afirmación coincide con lo planteado por Garzón (2021), quien sostiene que la escasez de recursos puede derivar en un sentimiento de desmotivación y agotamiento profesional.

Por otro lado, el mejoramiento de la infraestructura escolar es otro factor clave mencionado por los docentes. D7 expresa: "*Cuando las aulas están en buenas condiciones, con espacios adecuados para la enseñanza, nos sentimos cómodos y podemos desempeñarnos mejor*". Este testimonio coincide con lo expuesto por Flores Solano (2021), quien argumenta que un ambiente físico adecuado influye directamente en la motivación docente y en la calidad educativa. D2 agrega: "*Es fundamental contar con espacios bien iluminados, mobiliario ergonómico y tecnología funcional para facilitar la enseñanza*". Estas mejoras no solo benefician a los docentes, sino que también repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, generando un entorno más propicio para el desarrollo académico.

El impacto de estas condiciones en la motivación docente es innegable. D8 menciona que "*cuando la institución demuestra interés en mejorar nuestras condiciones laborales,*

sentimos que nuestro trabajo es valorado y esto nos impulsa a dar lo mejor de nosotros". En este sentido, Jiménez (2023) resalta que la inversión en infraestructura y recursos no solo optimiza la calidad educativa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y compromiso de los docentes con la institución.

Los recursos institucionales y el mejoramiento de la infraestructura emergen como dimensiones fundamentales dentro del ambiente de trabajo docente. Las voces de los informantes reflejan la necesidad de contar con condiciones adecuadas que favorezcan su desempeño profesional y contribuyan a una educación de mayor calidad. Tal como lo indican autores como Gutiérrez et al. (2022) y Garzón (2021), la atención a estos aspectos no solo influye en la motivación del docente, sino que también fortalece su compromiso con la institución y con la formación de sus estudiantes.

Análisis derivado de las observaciones

En el análisis de las observaciones realizadas en el marco de la presente investigación, se ha construido la tabla 2 que organiza las evidencias empíricas en códigos, dimensiones, subcategorías y categorías relacionadas con la motivación docente. Esta estructura permite visualizar cómo los distintos aspectos de la motivación inciden en la mejora de la enseñanza y, por ende, en la práctica de un docente motivado por y en lo que hace.

Tabla 2
Análisis de las observaciones

CÓDIGOS	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Entusiasmo y cordialidad Información de la actividad Orientación y apoyo	Instrucciones del docente	Interacciones comunicativas	<i>Clima del aula como expresión de la Motivación Extrínseca</i>
Estímulo a la Participación Motivación inicial del equipo de trabajo	Promoción de la participación		
Reflexión grupal Aprendizaje significativo			
Diálogo en el aula Recursos significativos	Interés y entusiasmo		
Elogios al docente Comunicación y efectividad Reflexión en clase	Estímulos		
Llamados de atención o hacer silencio Demostraciones de amabilidad	Respeto mutuo		
Ejemplificación a partir del comportamiento de los estudiantes	Relación con el contexto		

Contextualización de lo enseñado		Socioemocional	
Uso de la pregunta Normas del aula Orientación	Intenciones de la clase	Planificación del docente	<i>Elementos intervinientes en la motivación intrínseca</i>
Trabajo en equipo Autorreflexión de los sujetos participantes Inducción hacia el logro	Estrategias		
Interés y dinamismo Demostración de compromiso Resultados en clase	Evaluación		
Demostración de compromiso Creatividad	Expectativas	Aprendizaje	
Aprender para la vida Relación con la cotidianidad	Valoración del aprendizaje		
Autoconfianza del docente Empatía Respeto por la diversidad	Autoconfianza	Conexión emocional con la clase	

Nota: Elaboración propia.

Categoría Clima del aula como expresión de la Motivación Extrínseca

La categoría *Clima en el aula* se comprende como un componente fundamental del proceso educativo, especialmente en la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales. Se refiere al conjunto de percepciones, emociones, relaciones interpersonales y condiciones psicológicas y físicas que configuran el ambiente donde se desarrolla la interacción entre docentes y estudiantes. Esta categoría influye directamente en la motivación, el rendimiento académico y la construcción de una relación positiva con el saber. (Ver figura 3)

FIGURA 3. Representación gráfica de la Categoría clima de aula como expresión de la motivación extrínseca.



De acuerdo con Fraser (2012), el clima del aula es un constructo multidimensional que abarca factores como el apoyo del profesor, la cohesión del grupo, la equidad en el trato, la participación activa y el orden. Cuando estas dimensiones son positivas, se potencia un entorno propicio para el aprendizaje, lo que es especialmente relevante en contextos rurales donde las condiciones sociales y materiales suelen ser desafiantes.

Subcategoría INTERACCIONES COMUNICATIVAS

La primera subcategoría se denomina *Interacciones comunicativas*, referida a los intercambios que ocurren en el aula entre los docentes y sus estudiantes, estos pueden ser verbales o no verbales; este intercambio es fundamental en los procesos de enseñar y aprender, desde el punto de vista motivacional, puede influir tanto, favorable como desfavorablemente, su relevancia para motivar el aprendizaje; un docente motivado procura establecer una comunicación bidireccional, armónica y fluida con sus estudiantes de manera que les interese por las actividades de la clase. De acuerdo con García; Barrientos y Córdoba (2022) la interacción se hace evidente en la manera como los seres humanos establecen vínculos para comunicarse, los cuales están imbricados en los procesos de socialización que facilitan el diálogo. Por otra parte, esta comunicación ocurre, tanto de manera verbal como no verbal, en el caso del aula de clase este intercambio cobra especial interés porque permite visibilizar el interés, tanto de los docentes como de sus estudiantes.

De esta subcategoría emergen las dimensiones: *Instrucciones del docente, Promoción de la participación e Interés y entusiasmo*. La primera muestra la forma en que el docente comunica a sus estudiantes y orienta el trabajo que deben realizar, abarca desde el inicio de la jornada hasta su finalización. Uno de las competencias docentes es su rol como comunicador. Los códigos que agrupan esta dimensión son: Entusiasmo y cordialidad e Información de la actividad, seguidamente se muestran algunos que ilustran esta dimensión.

Doc1, 20-09: la clase comienza con la docente saludando a los estudiantes y preguntándoles cómo se sienten. Con una actitud amable y entusiasta, les recuerda la importancia de la participación activa en el aprendizaje. A medida que los estudiantes

responden, la docente aprovecha para introducir el tema del día, escribiendo en el tablero: "Comprender antes de responder". Explica que, en muchas ocasiones, respondemos sin haber entendido completamente lo que se nos dice, y que hoy trabajarán en estrategias para mejorar la comprensión antes de dar una respuesta.

Doc1 17-09: Siendo las 7:05 a.m. la clase comienza con la docente saludando alegremente a los estudiantes, pero rápidamente nota que hay mucho ruido en el aula. Con amabilidad y sonriendo, pide un poco de silencio para poder comenzar.

Doc3, 18-09: La maestra, comienza saludando a los estudiantes e indicando la hora en el reloj que está en la pared (9:00 a.m.) y la fecha escrita en el tablero (18-09-24), les dice el título del tema a trabajar "Oralidad y Expresión Oral" para grado quinto de primaria, y explica brevemente el objetivo de la sesión: mejorar sus habilidades de expresión oral. La clase se desarrolla en un ambiente acogedor, facilitando la interacción entre los alumnos. La maestra empieza con una actividad rompehielos, donde cada estudiante debe decir su nombre, compartir algo interesante sobre sí mismo. Esta actividad inicial permite a los estudiantes practicar hablar en público en un ambiente seguro y familiar. Los alumnos parecen entusiasmados participando activamente, mostrando diferentes niveles de confianza y fluidez en su expresión oral, haciendo de esta un ambiente de armonía, tranquilidad y poder avanzar en la temática establecida.

Doc4, 18-09: Comenzando la clase titulada "Contando Historias" para grado cuarto de primaria a las 10:30 a.m. la profesora saluda a los estudiantes, llama a lista para percatarse que todos sus estudiantes hayan asistido como de costumbre y explica el objetivo de la sesión: aprender a narrar historias de manera efectiva. La disposición del aula es en forma de círculo, creando un ambiente que facilita la interacción y la participación activa de todos los estudiantes.

Doc1, 18-09: Durante la actividad, la docente circula por el aula, observando y escuchando las interacciones entre los estudiantes. Les entrega la cartilla para que lean un poco sobre el fútbol en la página 13, donde hay una historia corta, los niños empiezan a abrir la cartilla y se asombran al ver que la lectura contiene una serie de imágenes llamativas...

De acuerdo con los fragmentos anteriores se evidencia como cada docente emplea estrategias para promover o mantener la atención e interés de los estudiantes, en el caso de doc1 y doc. 3, luego del saludo matinal, informan los contenidos a tratar e introducen con actitud entusiasta y dinámicas que contribuyen a animar e interesar a los niños. Ahora bien, el doc4 prefiere, en primer lugar, disponer de otra organización del aula, en forma de círculo. Por tanto, puede inferirse que cada uno asume una impronta cuya intención es provocar interés por aprender.

En cuanto a la dimensión Promoción de la participación se trata de aquellas acciones que se ponen en marchas para activar el interés y espontaneidad de los estudiantes, por ello el docente provoca a través de preguntas que faciliten conocer la opinión o saberes previos de los niños en relación con un tema específico, así tenemos como códigos Estímulo a la Participación, Reflexión grupal, Aprendizaje significativo. Seguidamente se leen algunos fragmentos:

Doc3, 18-09: La maestra empieza con una actividad rompehielos, donde cada estudiante debe decir su nombre y compartir algo interesante sobre sí mismo. Esta actividad inicial permite a los estudiantes practicar hablar en público en un ambiente seguro y familiar. Los alumnos parecen entusiasmados y participan activamente, mostrando diferentes niveles de confianza y fluidez en su expresión oral, haciendo de esta un ambiente de armonía y tranquilidad y poder avanzar en la temática establecida.

A continuación, la profesora presenta un breve video de un discurso inspirador, que sirve como modelo para la actividad principal de la clase. Después del video, ella hace preguntas abiertas para fomentar la reflexión y discusión en grupo sobre lo que han visto. Los estudiantes levantan la mano para participar, y la maestra se asegura de dar la palabra a varios alumnos, fomentando así la participación equitativa.

Doc5, 25-09: La profesora comienza la clase con una pregunta para activar los conocimientos previos: "¿De dónde viene el agua que bebemos?". Los estudiantes responden con diversas ideas, mencionando ríos, lluvia y el mar. La docente los felicita por sus aportes y les explica que el agua pasa por un proceso natural que permite que siga en movimiento a través del ciclo del agua.

Para ilustrar mejor este concepto, la profesora proyecta un video animado que muestra las fases del ciclo del agua: evaporación, condensación, precipitación e infiltración. Durante la proyección, realiza pausas estratégicas para preguntar a los estudiantes qué creen que ocurrirá en cada fase y cómo el agua cambia de estado. Los estudiantes responden con entusiasmo, haciendo observaciones sobre lo que han visto en la vida cotidiana, como la formación de nubes o la lluvia.

De los fragmentos anteriores se puede afirmar que las propuestas del docente, tanto la formulación de preguntas como las actividades interesantes y el uso de los recursos incentivan la participación, esto a su vez denota la relación con la dimensión Interés y entusiasmo, donde corresponden los códigos Diálogo en el aula y Orientación y apoyo que emergen como desencadenantes del interés y el entusiasmo como aspectos importantes dentro de la motivación, en este caso, de los estudiantes ante las acciones que promueve el docente, esto se evidencia en:

Doc5, 28-09: La profesora inicia con una breve actividad de calentamiento en la que cada grupo debe resolver una suma sencilla usando los cubos de colores. Los estudiantes se muestran motivados, trabajando juntos para encontrar la respuesta y levantando sus manos rápidamente para participar.

Doc7, 11-10: la profesora repartió tarjetas con dibujos de animales y hábitats entre los estudiantes. Les pidió que encontrarán la tarjeta que correspondiera al hábitat correcto de su animal y, una vez reunidos con sus compañeros que tuvieran tarjetas del mismo hábitat, debían trabajar juntos para identificar las características del lugar donde viven sus animales (por ejemplo, qué comen, cómo se protegen, etc.). Los estudiantes se movieron con entusiasmo por el aula, buscando a los compañeros con quienes compartir sus tarjetas, lo que fomentó la interacción y el trabajo en equipo.

Doc8, 17-10: El aula estaba organizada en grupos de cuatro estudiantes para fomentar la colaboración y el debate. La profesora inició la clase con una pregunta generadora: "¿De dónde creen que obtenemos el agua que bebemos, el aire que respiramos y los materiales con los que construimos nuestras casas?" Los estudiantes participaron activamente, mencionando respuestas como ríos, árboles y el suelo. Con

base en estas respuestas, la profesora introdujo el concepto de recursos naturales, diferenciándolos en renovables (como el agua, los árboles y el viento) y no renovables (como el petróleo y los minerales).

Así las cosas, el intercambio comunicativo entre el docente y sus estudiantes, se manifiesta comunicación dinámica e interactiva que influye en los que se destacan elementos motivacionales como instrucciones, participación e interés por el aprendizaje, derivado de las acciones que el docente lleva a cabo durante sus prácticas pedagógicas. Al respecto, García Corona (2022) encontraron que cuando los docentes explican y, además, formulan preguntas incitan la participación de manera espontánea, lo cual mantiene la motivación y expectativa tanto de docentes como de estudiantes. De tal manera que, puede afirmarse que la interrelación, comprensión y empatía del docente en este intercambio, que debe ser bidireccional, puede impulsar la motivación extrínseca como elemento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

SUBCATEGORIA SOCIOEMOCIONAL

En cuanto a la subcategoría socioemocional compuesta por las dimensiones estímulos, respeto mutuo, relación con el contexto; se encuentra un componente fundamental del ambiente de aula y del ejercicio docente, especialmente cuando se analiza en relación con la motivación o desmotivación del profesorado. Se manifiesta como un eje transversal que condiciona tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar del educador.

La subcategoría adquiere una relevancia central en el análisis del quehacer educativo, se refiere al conjunto de habilidades, disposiciones y actitudes con las que el docente gestiona tanto sus propias emociones como las interacciones con sus estudiantes. Lejos de ser un aspecto secundario, lo socioemocional incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al influir en el clima del aula, en la motivación de los estudiantes y en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. Según Bisquerra (2009), la competencia emocional del profesorado es clave para promover un ambiente educativo saludable, en el que los estudiantes puedan sentirse seguros, valorados y capaces de aprender. Además, Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional permite al docente reconocer

sus propias emociones, regularlas adecuadamente y responder con sensibilidad a las necesidades emocionales del grupo, lo cual favorece una enseñanza más humana y cercana.

En su conjunto, Goleman (1995) argumenta que el bienestar emocional del docente influye directamente en su desempeño profesional, quienes poseen mayor regulación emocional y empatía tienden a establecer relaciones pedagógicas más positivas y efectivas. Desde esta perspectiva, lo socioemocional no puede verse como un componente accesorio, sino como una dimensión transversal que sostiene y potencia la práctica pedagógica, al facilitar el desarrollo integral del estudiante y la salud mental del educador. Reconocer y fortalecer esta dimensión es clave para avanzar hacia una educación más inclusiva, afectiva y transformadora.

Según Hargreaves (2001), la enseñanza no es solo una práctica técnica, sino una actividad emocional profundamente arraigada, donde los vínculos interpersonales y el reconocimiento emocional influyen directamente en la actitud del docente hacia su labor. En este sentido, el estímulo —entendido como reconocimiento, apoyo institucional y respuesta positiva del entorno escolar— se convierte en un factor clave para fortalecer la motivación. Tal como lo plantea, Tardif (2004), el docente necesita no solo condiciones materiales adecuadas, sino también un clima emocional que valore su esfuerzo y su rol como agente transformador. Cuando estos estímulos se ausentan, se generan sentimientos de frustración y desvalorización que inciden negativamente en su compromiso pedagógico. Algunos fragmentos extraídos de las observaciones realizadas muestran lo siguiente:

Doc. 1-18-09, Poco después, una estudiante levanta la mano y pregunta si van a trabajar en la cartilla de lectura o en el libro de Cuentos de los Hermano Green. La docente responde con paciencia que aún no es momento para eso y aprovecha la pregunta para introducir el tema, explicando la importancia de escuchar atentamente antes de hablar. Ejemplifica con situaciones cotidianas, mencionando el comportamiento al iniciar la clase en la que no pudo empezar a tiempo, pues ellos estaban hablando mucho y les dice que, para comunicarse efectivamente, es esencial comprender lo que otros dicen.

Doc 7 11-10; La clase titulada "Los Animales y sus Hábitats" para el grado primero de primaria comenzó puntualmente a las 8:30 a.m. La profesora saludó a sus estudiantes de

manera entusiasta, generando un ambiente acogedor y de confianza. Luego de tomar lista, explicó el objetivo de la clase: conocer los diferentes hábitats de los animales y comprender por qué viven en esos lugares.

Doc 2 18-09; Al observar la docente que los estudiantes estaban distraídos, alzó su voz un poco más fuerte de lo normal haciendo que los estudiantes le prestaran la atención necesaria y lanzó la pregunta: ¿Cómo le parece la experiencia de leer en voz alta? Varios niños alzaron su mano solicitando participar, la docente teniendo en cuenta a cada niño y, en orden, cedió la palabra para que cada uno diera su opinión. Después de un breve intercambio, la docente presenta el tema principal: la importancia de la lectura en voz alta.

Doc 2 20-09; Después de esta breve introducción, la docente presenta el tema del día: "Hablar en público con seguridad". Explica que esta es una habilidad esencial para la vida académica y cotidiana, y que trabajarán en fortalecer su confianza y expresión oral. Para ello, entrega a cada estudiante una tarjeta con un tema simple, como "Mi comida favorita" o "Un día especial", y les da cinco minutos para pensar cómo presentarlo en voz alta frente al grupo.

A medida que los estudiantes organizan sus ideas, algunos se muestran emocionados mientras que otros parecen nerviosos. La docente recorre el aula, ofreciendo consejos y motivando a quienes se sienten inseguros. Luego, los invita a pasar al frente, uno por uno, para compartir su exposición breve. Mientras cada estudiante habla, los demás deben escuchar atentamente y tomar nota de algún comentario positivo sobre la presentación de su compañero.

Los fragmentos observados en los registros de clase; permiten evidenciar cómo la dimensión del estímulo, asociada a los códigos disgusto y desmotivación, halagos del docente, comunicación y efectividad y reflexión de la clase y conforman la subcategoría socioemocional, se manifiesta en la práctica docente y se convierte en un reflejo directo del nivel de motivación de la maestra. En el primer caso (Doc. 1 – 18-09), la docente responde con paciencia y oportunidad a la inquietud de una estudiante, no solo dando una respuesta puntual, sino aprovechando la situación para introducir el tema y trabajar habilidades comunicativas, como la

escucha atenta y el respeto al turno de palabra. Este tipo de respuesta demuestra un nivel de implicación emocional que va más allá del cumplimiento mecánico de una planificación. Tal como señala Hargreaves (2001), la docencia implica una fuerte inversión emocional, y el compromiso afectivo del maestro incide positivamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la docente convierte una interrupción en una oportunidad pedagógica, generando un estímulo afectivo y formativo que fortalece la relación entre pares.

Por otra parte, el segundo fragmento (Doc. 7 – 11-10) muestra a una docente que inicia su clase de forma puntual, con entusiasmo, y crea un ambiente cálido y de confianza. Este tipo de comportamiento transmite seguridad y disposición, aspectos que constituyen estímulos positivos para los estudiantes, pero que también evidencian la motivación intrínseca de la docente. Según Tardif (2004), la pasión y el compromiso del profesorado no solo se perciben en lo que enseña, sino en cómo lo enseña. Un saludo afectuoso, una actitud entusiasta y una explicación clara del objetivo de la clase no son simples formalidades; son manifestaciones de una postura docente comprometida que reconoce el valor emocional del ambiente en el aula. Esto, además, coincide con lo que plantea Fullan (2002), quien afirma que las prácticas motivadas del profesorado están directamente relacionadas con su sentido de propósito y su conexión con el contexto del aula.

El respeto mutuo como dimensión, por su parte, actúa como un elemento regulador de las relaciones interpersonales en el aula y en la comunidad educativa. Cuando existe una interacción basada en la confianza, el reconocimiento de la autoridad pedagógica y la empatía, se crea un entorno propicio para la colaboración y el desarrollo profesional docente. Como indica Fullan (2002), las reformas educativas exitosas no son sostenibles sin un tejido de relaciones respetuosas y horizontales, donde el docente se sienta escuchado y valorado. La carencia de este respeto puede traducirse en prácticas escolares jerárquicas, desmotivadoras y distantes del ideal de una educación humanizadora.

Como prueba de lo anterior se tienen las siguientes evidencias en los registros de observación de clase con cada uno de los siguientes códigos:

Doc2 18-09; La clase inicia a las 10:05 de la mañana, con la docente ubicada en el centro del aula, saludando cordialmente a los estudiantes y preguntándoles cómo se sienten en el día de hoy. A continuación, les indica que guarden silencio y escuchen atentamente porque hoy trabajarán en una dinámica diferente. Les solicita que organicen sus sillas en semicírculo para fomentar un ambiente de diálogo y participación activa.

Doc2 20-09; Durante la actividad, la docente observa que algunos estudiantes hablan con confianza, mientras que otros titubean o se apresuran. En esos casos, interviene con palabras de aliento y sugerencias para mejorar su postura, tono de voz y contacto visual. En un momento, nota que dos estudiantes están distraídos, dibujando en sus cuadernos en lugar de prestar atención. Sin perder la calma, se acerca y les recuerda que el respeto hacia sus compañeros es fundamental en la comunicación.

Las demostraciones de amabilidad se hacen evidentes en:

Doc 2-18-09; La clase inicia a las 10:05 de la mañana, con la docente ubicada en el centro del aula, saludando cordialmente a los estudiantes y preguntándoles cómo se sienten en el día de hoy. A continuación, les indica que guarden silencio y escuchen atentamente porque hoy trabajarán en una dinámica diferente. Les solicita que organicen sus sillas en semicírculo para fomentar un ambiente de diálogo y participación activa.

Doc1-20-09; la clase comienza con la docente saludando a los estudiantes y preguntándoles cómo se sienten. Con una actitud amable y entusiasta, les recuerda la importancia de la participación activa en el aprendizaje. A medida que los estudiantes responden, la docente aprovecha para introducir el tema del día, escribiendo en el tablero: "Comprender antes de responder". Explica que, en muchas ocasiones, respondemos sin haber entendido completamente lo que se nos dice, y que hoy trabajarán en estrategias para mejorar la comprensión antes de dar una respuesta.

Durante la observación del desarrollo de clases, es posible identificar manifestaciones de motivación extrínseca en los docentes a través de conductas como los saludos cordiales, los gestos de amabilidad y los llamados constantes a mantener el orden o guardar silencio. Estas acciones, aunque pueden parecer simples rutinas escolares, responden muchas veces, a

expectativas externas relacionadas con el cumplimiento de normas institucionales, la necesidad de mantener la autoridad en el aula o el deseo *de obtener aprobación de los directivos, padres o incluso de los propios estudiantes*.

De acuerdo con González (2023), la motivación extrínseca en los contextos escolares se evidencia cuando el docente actúa guiado por factores externos al contenido de la enseñanza o a la satisfacción personal, como el reconocimiento social, la presión institucional o el interés por sostener un clima disciplinado que garantice la efectividad de la clase. Así, cuando un docente saluda con amabilidad o realiza reiterados llamados al silencio, no siempre lo hace desde un deseo espontáneo de interacción o afecto, sino desde la convicción de que estas acciones son necesarias para sostener el control del grupo y cumplir con los objetivos pedagógicos establecidos.

La tercera dimensión, la Relación con el contexto, refiere a la conexión que el docente establece entre su práctica pedagógica y las realidades culturales, sociales y económicas del entorno en el que se desempeña. Carrillo (2021) sostiene que la desconexión entre la práctica pedagógica y el entorno sociocultural del estudiante genera un distanciamiento que afecta no solo la eficacia del proceso de enseñanza, sino también el sentido de identidad y compromiso del docente.

Cuando el acto educativo se descontextualiza, el maestro corre el riesgo de reproducir contenidos sin significancia, lo que puede derivar en una sensación de aislamiento profesional y pérdida de propósito. En cambio, cuando se establece una relación dialógica con el contexto, que reconoce las particularidades culturales, sociales y comunitarias, se fortalece el sentido de pertenencia y se reactiva la vocación docente. Esta conexión con el entorno permite al educador resignificar su rol, entender su impacto y responder de manera más pertinente a las necesidades reales de sus estudiantes. Como lo afirma Carrillo (2021), la educación situada promueve una pedagogía crítica y significativa, en la que el docente deja de ser un transmisor pasivo de saberes y se convierte en un actor social comprometido con la transformación de su comunidad.

En esta dimensión se evidencia como el docente aprovecha los eventos que ocurren en la clase, y recuerda que no se ha iniciado a tiempo, debido al comportamiento:

El siguiente código corresponde a la ejemplificación a partir del comportamiento de los estudiantes:

Doc 1 18-09; Ejemplifica con situaciones cotidianas, mencionando el comportamiento al iniciar la clase en la que no pudo empezar a tiempo por ellos estar hablando mucho y, les dice que, para comunicarse efectivamente, es esencial comprender lo que otros dicen.

En este caso, el docente promueve la reflexión de los estudiantes acerca de la importancia de escucharse mutuamente. Por otra parte, se evidenció el uso de estrategias pedagógicas activas, como el trabajo en equipo, el análisis de imágenes y el uso de videos, lo que permitió a los estudiantes comprender mejor la importancia los diferentes temas tratados en la clase. Otro elemento vinculado con la motivación es que la participación fue alta y se observó un interés genuino los tópicos. Seguidamente, se muestra en los siguientes fragmentos de los registros:

Doc6, 04-10: La profesora refuerza la idea de la pertenencia y la intersección de conjuntos, mostrando más ejemplos en el tablero. Para finalizar, la profesora invita a los estudiantes a reflexionar con la pregunta: "¿En qué situaciones de la vida diaria creen que se usan los conjuntos?". Los alumnos mencionan ejemplos como organizar libros en una biblioteca o clasificar ropa por colores. La clase concluye con la asignación de una tarea en la que cada estudiante debe crear un diagrama de Venn con tres conjuntos utilizando ejemplos de su entorno, como "animales que vuelan", "animales que nadan" y "animales que caminan".

Doc5, 23-09: Los estudiantes, de manera entusiasta, mencionan ejemplos como el bosque, el océano y el desierto. La docente les felicita por sus respuestas y señala que el objetivo del día será profundizar en cómo funcionan estos ecosistemas y qué los hace únicos.

Doc 7 21-10, la profesora asignó una tarea creativa: los estudiantes debían dibujar una acción positiva para cuidar los recursos naturales y escribir una breve explicación sobre cómo esta acción ayuda al medio ambiente.

Durante el análisis de las observaciones realizadas en el aula, se identificaron dos códigos relevantes: la ejemplificación a partir del comportamiento de los estudiantes y la

contextualización de lo enseñado. Ambos elementos reflejan una conexión directa con la dimensión de la relación con el contexto, componente clave de la categoría socioemocional, y permiten comprender cómo esta relación puede influir de manera significativa en la motivación del docente.

La ejemplificación a partir de situaciones reales vividas en el aula —como cuando un docente toma un momento de indisciplina o distracción para ilustrar la importancia de la escucha o el respeto— no solo aporta sentido a los contenidos, sino que establece un puente entre la experiencia inmediata del estudiante y el aprendizaje formal. Esta práctica muestra que el docente es capaz de adaptar su enseñanza a las condiciones reales del aula, lo cual, según Coll (2019), constituye un rasgo de la educación situada, en la que el conocimiento se construye desde la interacción entre el sujeto y su entorno.

Por otra parte, la contextualización de los contenidos —como relacionar un tema con el entorno sociocultural, familiar o comunitario del estudiante— permite al maestro darle relevancia al conocimiento impartido, lo que no solo facilita la comprensión de los estudiantes, sino que también fortalece el sentido de propósito del educador. De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2018), el docente que logra conectar el currículo con la realidad de sus estudiantes, no solo mejora los aprendizajes, sino que se siente más útil, valorado y motivado, al ver que su trabajo tiene un impacto tangible en la vida de los niños y niñas.

Estas prácticas, observadas como códigos recurrentes, permiten concluir que cuando el docente establece relaciones significativas con el contexto inmediato del aula y de los estudiantes, no solo favorece un aprendizaje más pertinente, sino que encuentra sentido en su labor pedagógica, lo cual es un factor fundamental para su motivación profesional. En lugar de replicar contenidos de forma descontextualizada, actúa como un mediador sensible y consciente, cuyo compromiso se alimenta de la interacción con las realidades concretas de sus estudiantes.

SUBCATEGORIA PLANIFICACION DOCENTE

La subcategoría planificación docente constituye un eje fundamental en el análisis del quehacer educativo, refleja el nivel de preparación, organización y sentido pedagógico con el

que el docente orienta su práctica. De acuerdo con la codificación realizada, esta subcategoría se articula en tres dimensiones clave: las intenciones de la clase, las estrategias empleadas y la evaluación. Cada una de estas dimensiones revela aspectos centrales del proceso de enseñanza y permite comprender cómo el docente estructura su labor con base en criterios pedagógicos, curriculares y contextuales.

La planificación docente constituye una actividad esencial en el ejercicio profesional del educador, no se limita a organizar contenidos o actividades, sino que implica una toma de decisiones fundamentada y reflexiva orientada a generar aprendizajes significativos. En este sentido, Díaz Barriga (2013) sostiene que planificar es un proceso intencional que articula contenidos, metodologías y evaluación en función del contexto y de las características del grupo, permitiendo al docente actuar con claridad pedagógica y flexibilidad. Desde una perspectiva complementaria, Perrenoud (2001) afirma que una de las competencias fundamentales del profesorado es precisamente la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje, lo cual exige una planificación sólida, coherente y adaptativa, que permita anticipar posibles dificultades y ajustar las intervenciones pedagógicas en función de los avances de los estudiantes.

Así mismo Stenhouse (1987), por su parte, propone entender la planificación como una hipótesis de trabajo que debe ser contrastada y enriquecida continuamente en la práctica, promoviendo así una actitud investigativa en el quehacer docente. Esta visión es compartida por Zabalza (2007), quien resalta que la planificación no solo aporta estructura y sentido al proceso de enseñanza, sino que también profesionaliza la labor del educador al hacerla más consciente, sistemática y evaluable. Desde esta perspectiva, la planificación se convierte en una herramienta pedagógica fundamental para garantizar la coherencia entre las intenciones formativas, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación, promoviendo una enseñanza más eficaz, pertinente y contextualizada.

Las intenciones de la clase corresponden a los propósitos u objetivos que guían la intervención pedagógica. Estas intenciones no se limitan a metas formales impuestas por el Currículo, sino que también reflejan las expectativas del docente respecto al desarrollo de habilidades, actitudes o conocimientos significativos en los estudiantes. Como señala Zabalza

(2007), una enseñanza con sentido requiere de una planificación intencionada, en la que el maestro tenga claridad sobre qué quiere lograr, por qué y para qué. Esta dimensión permite identificar la orientación formativa de la clase y su alineación con las necesidades del contexto educativo. Se muestran algunos ejemplos:

Doc1, 20-09; Divide la clase en parejas y les entrega tarjetas con preguntas de comprensión basadas en un relato corto sobre la amistad. Cada estudiante debe leer la pregunta en voz alta, mientras su compañero escucha atentamente y responde basándose en lo que ha entendido. Antes de iniciar, la docente modela el ejercicio con un voluntario, demostrando cómo hacer preguntas claras y cómo estructurar respuestas bien pensadas.

Doc 5, 20-09; Iniciando la clase titulada "Explorando los Ecosistemas" para el grado tercero de primaria a las 9:00 a.m., la profesora saluda a sus estudiantes de manera cordial y enérgica, verificando la asistencia para asegurarse de que todos estén presentes. A continuación, explica el objetivo de la sesión: entender las características de diferentes ecosistemas y la importancia de cuidar el medio ambiente. La disposición del aula es en forma de U, facilitando la interacción visual entre los estudiantes y la profesora, además de promover la participación activa.

La profesora comienza la clase preguntando a los estudiantes qué saben sobre los ecosistemas, lo que permite activar sus conocimientos previos.

En relación con las normas en el aula, los docentes:

Doc2, 20-09; La clase inicia a las 10:05 de la mañana, con la docente ubicada en el centro del aula, saludando cordialmente a los estudiantes y preguntándoles cómo se sienten en el día de hoy. A continuación, les indica que guarden silencio y escuchen atentamente porque hoy trabajarán en una dinámica diferente. Les solicita que organicen sus sillas en semicírculo para fomentar un ambiente de diálogo y participación activa.

Doc 3, 18-09; A continuación, la profesora divide a los estudiantes en pequeños grupos y les asigna la tarea de crear su propia historia. Proporciona una serie de tarjetas con palabras clave y personajes que los alumnos deben incorporar en su narración. Los

estudiantes trabajan en conjunto, discutiendo y negociando ideas, lo que fomenta tanto la creatividad como las habilidades de trabajo en equipo. La profesora circula entre los grupos, ofreciendo orientación y retroalimentación para ayudarles a desarrollar sus historias.

Doc 6, 04-10; Para reforzar la comprensión, la profesora organiza a los estudiantes en parejas y les entrega una hoja con diferentes categorías (como medios de transporte, animales acuáticos y formas geométricas). Cada pareja debe clasificar los elementos en conjuntos y representarlos mediante diagramas de Venn. Mientras trabajan, la profesora circula por el aula, brindando orientación y haciendo preguntas para guiar su razonamiento.

Doc 8,17-10; En la estación del sentido del tacto, los estudiantes exploraron una caja de objetos con texturas diferentes (rugosa, suave, áspera) y discutieron cómo sus manos podían reconocer esos detalles. En la estación del gusto, los estudiantes probaban pequeñas muestras de alimentos dulces, salados, ácidos y amargos, describiendo lo que sentían en sus lenguas. La profesora se aseguraba de monitorear cada estación, brindando orientación y haciendo preguntas reflexivas como: “¿Qué pasaría si no pudiéramos sentir estas texturas?” o “¿Por qué es importante saber diferenciar estos sabores?”.

La motivación extrínseca del docente se refleja en acciones que van más allá del cumplimiento obligatorio de su labor; se evidencia en su disposición genuina por generar ambientes de aprendizajes significativos, participativos y orientadores. En este sentido, elementos como el uso de preguntas, las normas de aula y la orientación durante la clase se constituyen en indicadores clave de esa motivación que impulsa al maestro a enseñar con sentido, intención y compromiso.

El uso intencionado de preguntas por parte del docente no solo permite activar el pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también refleja su interés por conocer sus ideas, explorar sus comprensiones y generar un diálogo auténtico en el aula. Esta práctica muestra que el educador no se conforma con transmitir información, sino que busca provocar reflexión, fomentar la participación y construir conocimiento de forma compartida.

Según Ryan Deci (2020), este tipo de dinámicas son propias de una enseñanza basada en la motivación extrínseca, porque surgen del deseo del docente por involucrar a sus estudiantes de manera activa y significativa.

Por otro lado, la construcción y aplicación de normas de aula también da cuenta de una motivación interna orientada a generar un clima propicio para el aprendizaje. Cuando el docente establece normas claras, justas y consensuadas, demuestra su interés por formar no solo estudiantes académicamente competentes, sino también sujetos responsables y respetuosos. Esta dimensión normativa no es impuesta de manera autoritaria, sino que responde a una visión educativa que comprende la convivencia como parte fundamental del desarrollo integral. Así, el maestro motivado intrínsecamente actúa con coherencia ética, guiando con el ejemplo y promoviendo un ambiente seguro y ordenado.

Finalmente, la orientación constante durante la clase, tanto en lo académico como en lo actitudinal, revela el acompañamiento activo que ofrece el docente en el proceso de aprendizaje. Esta orientación no se limita a dar instrucciones técnicas, sino que se convierte en un acto pedagógico intencional cargado de afecto, atención y compromiso. El maestro que se toma el tiempo para guiar, aclarar dudas y reforzar lo enseñado demuestra una implicación emocional con su labor, propia de quien encuentra en la enseñanza un propósito personal. Como plantea Day (2019), los docentes motivados intrínsecamente encuentran satisfacción en ver el progreso de sus estudiantes, en orientar sus trayectorias y en participar activamente en su desarrollo.

En suma, el uso de preguntas como herramienta dialógica, el establecimiento de normas como estrategia formativa y la orientación continua como gesto de acompañamiento, son prácticas que revelan un docente comprometido. Estas acciones cotidianas, aunque a veces invisibles, dan cuenta de una motivación intrínseca que sustenta su actuar pedagógico y fortalece la calidad del proceso educativo.

La segunda dimensión, referida a las estrategias, da cuenta de los recursos metodológicos, las dinámicas participativas y las actividades didácticas que el docente selecciona y adapta para alcanzar sus objetivos. La elección de estrategias no es un acto mecánico, sino una decisión reflexiva que responde al perfil del grupo, al tipo de contenido y a

las condiciones del entorno. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), una planificación eficaz implica anticipar formas de intervención pedagógica que favorezcan aprendizajes activos, significativos y contextualizados. Por tanto, esta dimensión evidencia la creatividad, la flexibilidad y la capacidad adaptativa del docente.

Lo anterior refleja inclusión en educación, resalta la importancia de seleccionar y adaptar estrategias metodológicas de forma reflexiva, teniendo en cuenta las características del grupo, los contenidos y el contexto. Este enfoque implica reconocer que los estudiantes no aprenden de la misma manera, ni en las mismas condiciones, por lo tanto, la diversidad en el aula requiere respuestas pedagógicas diferenciadas y flexibles.

Cuando el docente utiliza dinámicas participativas y actividades contextualizadas, tal como lo indican Díaz Barriga y Hernández (2010), está generando oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente para quienes, por razones sociales, culturales, cognitivas o emocionales, enfrentan mayores barreras para participar y progresar. En este sentido, la creatividad y la capacidad adaptativa del docente son componentes clave de una pedagogía inclusiva, pues permiten ajustar las estrategias de enseñanza para atender distintas formas de aprender, estilos cognitivos y necesidades específicas, sin excluir a ningún estudiante del proceso.

Por tanto, esta dimensión metodológica, lejos de ser una aplicación uniforme de técnicas, representa una apuesta por la equidad y la inclusión educativa, al propiciar ambientes de aprendizaje donde todos y todas puedan participar activamente, sentirse valorados y avanzar según sus propios ritmos y potencialidades.

De manera que se destaca el uso de la pregunta, el trabajo en equipo, autorreflexión de los estudiantes y expresiones hacia la motivación al logro, todos estos son evidencia de una labor que muestra un docente que enseña desde su motivación:

Doc 3, 18-09; Proporciona una serie de tarjetas con palabras clave y personajes que los alumnos deben incorporar en su narración. Los estudiantes trabajan en conjunto, discutiendo y negociando ideas, lo que fomenta tanto la creatividad como las habilidades

de trabajo en equipo. La profesora circula entre los grupos, ofreciendo orientación y retroalimentación para ayudarles a desarrollar sus historias.

Doc 5, 23-09; A lo largo de la observación, se puede notar cómo la profesora utiliza recursos audiovisuales, trabajo en equipo y la creación de modelos prácticos para facilitar un aprendizaje significativo y participativo.

Doc 7, 11-10; Los estudiantes se movieron con entusiasmo por el aula, buscando a los compañeros con quienes compartir sus tarjetas, lo que fomentó la interacción y el trabajo en equipo.

Doc 8, 21-10; A lo largo de la clase, se evidenció el uso de estrategias pedagógicas activas, como el trabajo en equipo, el análisis de imágenes y el uso de videos, lo que permitió a los estudiantes comprender mejor la importancia de los recursos naturales y su conservación.

En cuanto a la autorreflexión de los participantes:

Doc 7, 14-10; Para iniciar, mostró imágenes de diferentes animales (un perro, un pez, una rana, un águila y una tortuga) y preguntó: "¿Qué creen que tienen en común estos animales?". Los estudiantes ofrecieron respuestas diversas, como "tienen patas", "algunos nadan" o "vuelan". A partir de estas respuestas, la profesora introdujo el concepto de animales vertebrados y explicó que todos estos seres vivos tienen algo en común: una columna vertebral.

Doc 8, 17-10; Tras unos 20 minutos rotando por las estaciones, la profesora pidió a los estudiantes que volvieran a sus asientos y compartieran sus experiencias. Cada grupo tuvo la oportunidad de explicar lo que aprendieron en su estación, y los estudiantes participaron activamente, mostrando un conocimiento claro de cómo funcionan los sentidos y por qué son importantes para la vida diaria.

Asimismo, se evidencia como los docentes, emplean estrategias con el propósito de inducir al logro:

Doc 1, 20-09; A medida que los estudiantes trabajan en la actividad, la docente recorre el aula, observando las interacciones y ofreciendo apoyo cuando es necesario. En algunos casos, interviene para ayudar a reformular preguntas o guiar a los estudiantes que tienen dificultades para expresar sus ideas con claridad. Nota que un grupo tiene dificultades porque uno de los estudiantes responde sin escuchar completamente la pregunta de su compañero. Se acerca y, con paciencia, les explica la importancia de esperar a que el otro termine de hablar antes de responder.

Doc 8, 17-10; Finalmente, la docente asignó una tarea en la que los estudiantes debían dibujar un objeto que les guste mucho y escribir qué sentidos utilizan para interactuar con él. Además, debían explicar cómo los diferentes sentidos trabajan juntos para ayudarlos a entender mejor su entorno.

Durante la observación, se evidenció una enseñanza activa y multisensorial que involucró a los estudiantes de manera lúdica y participativa. La profesora integró eficazmente el aprendizaje práctico y las explicaciones teóricas, permitiendo a los estudiantes experimentar, reflexionar y expresar lo aprendido. Esto generó un ambiente de curiosidad y exploración donde los estudiantes se sintieron motivados y comprometidos.

Finalmente, la dimensión de la evaluación permite observar cómo el maestro monitorea, valora y retroalimenta el proceso de aprendizaje. No se trata únicamente de aplicar instrumentos de medición, sino de comprender la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza, orientada al mejoramiento continuo. En este sentido, es clave considerar si el docente incorpora criterios claros, formas diversas de evaluación y espacios de devolución oportuna. Tal como lo argumenta Casanova (2011), evaluar no solo es calificar, sino interpretar el aprendizaje en función de los objetivos y ajustar la enseñanza en consecuencia. Así, se tienen que se promueve el interés y dinamismo cuando:

Doc 3, 18-09; La maestra proporciona pautas claras sobre cómo estructurar su presentación, incluyendo la importancia de la introducción, el desarrollo y la conclusión. Mientras los estudiantes se organizan y trabajan, para ello, circula o se desplaza dentro del aula, ofreciendo apoyo y retroalimentación individualizada. Se observan momentos

en que algunos estudiantes se sienten inseguros, pero con las orientaciones de la maestra, logran estructurar sus ideas de manera más clara.

Doc 8, 17-10; Durante la observación, se evidenció una enseñanza activa y multisensorial que involucró a los estudiantes de manera lúdica y participativa. La profesora integró eficazmente el aprendizaje práctico y las explicaciones teóricas, permitiendo a los estudiantes experimentar, reflexionar y expresar lo aprendido. Esto generó un ambiente de curiosidad y exploración donde los estudiantes se sintieron motivados y comprometidos.

Doc5, 23-09: Posteriormente, la profesora proyecta un video corto sobre los ecosistemas, el cual contiene imágenes y explicaciones visuales claras sobre diferentes tipos de hábitats. Durante la proyección, la profesora realiza pausas estratégicas para preguntar a los estudiantes sobre lo que están viendo y lo que creen que sucederá en los diferentes ecosistemas. Los estudiantes participan activamente respondiendo con ideas y teorías, lo que evidencia un alto nivel de interés y compromiso

Doc 8, 17-10; Para ilustrar esto, mostró un video corto sobre la importancia de cuidar los recursos naturales y evitar su desperdicio. Luego del video, la profesora organizó una dinámica grupal en la que cada equipo debía representar una situación en la que los recursos naturales se usaran de manera responsable o irresponsable. Algunos equipos mostraron el ahorro de agua y la reforestación, mientras que otros escenificaron la contaminación de ríos o el uso excesivo de energía. Cada grupo explicó su dramatización y reflexionó sobre el impacto de estas acciones en el medio ambiente.

Los Resultados en clase se materializan de la siguiente forma:

Doc 2, 20-09; Para concluir, la docente resalta que hablar en público es una habilidad que se desarrolla con la práctica y que la clave está en la preparación y la seguridad en uno mismo. Agradece la participación de los estudiantes y los anima a seguir practicando en diferentes situaciones de su vida diaria. Con una sonrisa, les recuerda que cada vez que se expresan con claridad, están fortaleciendo su capacidad de comunicación. Finalmente, da la indicación de ordenar el aula antes de pasar a la siguiente actividad del día.

Doc 4, 21-09; Una vez terminadas las maquetas, cada grupo tiene la oportunidad de presentar su trabajo, explicando cada fase del ciclo del agua y su función en el ambiente. La profesora refuerza los puntos clave y corrige conceptos erróneos cuando es necesario, promoviendo una comprensión más profunda.

En perspectiva de lo anterior, la dimensión de la evaluación no debe entenderse como un momento aislado al final de la clase, sino como un proceso continuo y formativo que acompaña cada etapa del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el rol del docente se transforma: deja de ser un simple aplicador de pruebas para convertirse en un mediador que interpreta el avance de sus estudiantes, identifica sus dificultades y adapta sus estrategias en función de ello. Como afirman Andrade y Brookhart (2020), una evaluación formativa bien implementada no solo mejora el rendimiento académico, sino que incrementa la motivación y la autonomía del estudiante, le permite tomar conciencia de su progreso y asumir un papel activo en su aprendizaje.

En este sentido, la retroalimentación oportuna y significativa cobra especial relevancia, pues permite cerrar el ciclo evaluativo de manera pedagógica. El docente que brinda orientaciones claras, específicas y constructivas está contribuyendo al mejoramiento continuo no solo del estudiante, sino también de su propia práctica. Además, al incorporar instrumentos variados —rúbricas, listas de cotejo, portafolios, autoevaluaciones o evaluaciones orales— se reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje y se promueve una evaluación más justa, equitativa y contextualizada.

Asimismo, una evaluación integral debe estar alineada con criterios claros y previamente comunicados, lo cual favorece la transparencia del proceso y fortalece la confianza de los estudiantes en su maestro. Como lo destaca Sanmartí (2019), cuando los estudiantes comprenden qué se espera de ellos y cómo serán valorados, es más probable que se comprometan activamente con su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, evaluar no se reduce a emitir una nota, sino que implica generar espacios de diálogo, reflexión y mejora que enriquezcan tanto la experiencia de enseñar como la de aprender.

La motivación docente se vincula estrechamente con el acto de evaluar cuando se entiende la evaluación no solo como un proceso técnico, sino como una oportunidad para

fortalecer el vínculo pedagógico, mejorar la enseñanza y promover el aprendizaje significativo. Tal como lo señala Sanmartí (2019), cuando los estudiantes comprenden claramente qué se espera de ellos y cómo serán valorados, se sienten más comprometidos; sin embargo, esto no ocurre de forma automática: requiere de un docente motivado que diseñe evaluaciones transparentes, comprensibles y orientadas al crecimiento.

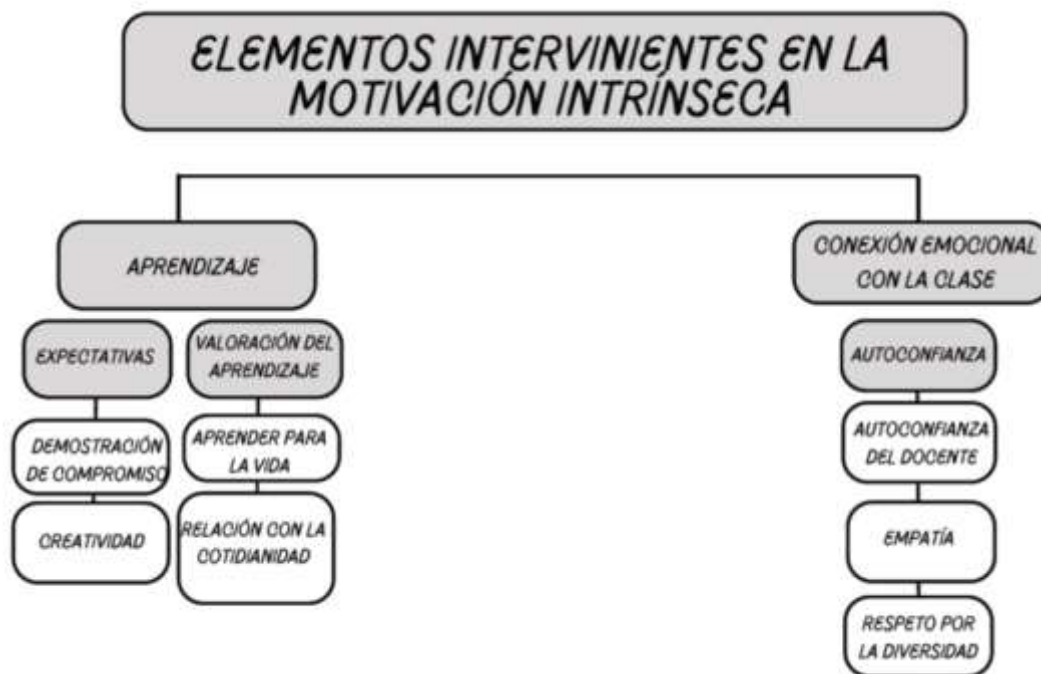
Un docente motivado, particularmente desde una motivación intrínseca, encuentra sentido en el proceso de acompañar al estudiante, lo cual incluye una evaluación formativa que abre espacio al diálogo, la retroalimentación constante y la reflexión. En este sentido, evaluar se convierte en un acto de cuidado y compromiso con el desarrollo del otro, y no solo en una práctica rutinaria de medición.

Así, la motivación docente se refleja en la manera como se planea y se ejecuta la evaluación: un profesor comprometido se esfuerza por que esta sea justa, formativa y adaptada a las necesidades de sus estudiantes. A su vez, ver mejoras en los aprendizajes, producto de una evaluación comprensiva, retroalimenta positivamente la motivación del docente, creando un círculo virtuoso entre evaluar y enseñar con sentido.

CATEGORÍA ELEMENTOS INTERVINIENTES EN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Referida al impulso que lleva a una persona a realizar una actividad por el simple placer y satisfacción que esta le genera, sin necesidad de recompensas externas. Deci y Ryan (1985), desde su Teoría de la Autodeterminación, explican que este tipo de motivación surge cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación con otros. En el contexto educativo, fomentar la motivación intrínseca implica crear ambientes donde los estudiantes se sientan libres para tomar decisiones, valorados en sus logros y conectados afectivamente, lo que favorece un aprendizaje más profundo, persistente y significativo. En la figura 4, se muestra la categoría elementos intervinientes en la motivación intrínseca.

FIGURA 4. Representación gráfica de la Categoría elementos intervinientes en la motivación intrínseca.



En perspectiva de lo anterior, al analizar los resultados de las observaciones realizadas se tienen hallazgos subcategorizados en aprendizaje y conexión emocional con la clase.

Subcategoría Aprendizaje

La primera subcategoría es Aprendizaje, se compone de las dimensiones de expectativas y valoración del aprendizaje. El aprendizaje, desde una perspectiva contemporánea, puede entenderse como un proceso activo, constructivo y situado, en el que el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que los transforma e integra con sus experiencias previas y su contexto. De acuerdo con César Coll (2021, aprender implica construir significados mediante la participación en prácticas sociales y culturales, lo que requiere no solo de la intervención del docente, sino de un entorno que favorezca la interacción, la reflexión y la autonomía. En este sentido, el aprendizaje no es una simple recepción de información, sino una actividad mediada, en la que el sujeto se apropia del saber de manera crítica y situada, generando nuevos conocimientos que tienen sentido para su vida personal y social. Esta concepción resalta la

importancia de diseñar experiencias educativas significativas y contextualizadas, que motiven y comprometan activamente al estudiante en su propio proceso formativo.

La dimensión de expectativas dentro de la subcategoría aprendizaje hace referencia a las creencias, percepciones y proyecciones que el docente tiene sobre las capacidades, el potencial y el desempeño futuro de sus estudiantes. Estas expectativas no solo influyen en la forma en que el maestro se relaciona con su grupo, sino que también impactan directamente en la motivación, la autoestima y el rendimiento académico del alumnado.

De acuerdo con Luque (2020), las expectativas que el docente proyecta sobre el aprendizaje de sus estudiantes no solo influyen en el clima socioemocional del aula, sino que también están estrechamente ligadas a su propia motivación. Cuando el docente mantiene expectativas altas, realistas y positivas, se evidencia una actitud comprometida con el proceso de enseñanza, lo cual potencia su motivación intrínseca al percibir que su labor tiene un impacto transformador.

Esta visión optimista del potencial de los estudiantes favorece un entorno donde el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico y alcanzable, impulsando tanto el esfuerzo del docente como el de los estudiantes. Por el contrario, expectativas bajas o estigmatizantes pueden reflejar una falta de motivación o de confianza en la posibilidad de cambio, lo que limita no solo el desarrollo del alumnado, sino también la satisfacción y el sentido de logro docente. Así, la motivación del profesorado se nutre del acto de creer en el aprendizaje de todos sus estudiantes, convirtiendo esta creencia en una fuerza que orienta su práctica hacia una educación más equitativa, inclusiva y esperanzadora.

En relación con esta subcategoría, emergieron los códigos *demostración de compromiso* y *creatividad*, de lo que se deduce que la motivación docente se manifiesta de manera concreta en las actitudes y prácticas que el maestro adopta para promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

El compromiso de acuerdo con Luque (2020), hace referencia a la disposición activa, ética y constante del docente para involucrarse de forma responsable en el proceso educativo, más allá del cumplimiento formal de sus funciones. Un docente comprometido planifica con esmero, se interesa por el progreso individual de sus estudiantes, busca soluciones ante las

dificultades y se adapta a las necesidades del contexto. Este compromiso está estrechamente relacionado con la motivación interna, pues quien está motivado encuentra sentido en su labor y se entrega con mayor dedicación.

Por otro lado, la creatividad implica la capacidad del docente para generar estrategias innovadoras, recursos variados y ambientes estimulantes que hagan del aprendizaje una experiencia dinámica y atractiva. Un docente creativo no se limita a los métodos tradicionales, sino que explora nuevas formas de enseñar, integrando tecnología, juegos, arte u otras herramientas que respondan a los intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Ambas cualidades, -el compromiso y la creatividad, - reflejan la motivación que va más allá de lo extrínseco; son señales de una vocación viva que concibe la enseñanza como un proceso en constante construcción, orientado no solo al rendimiento académico, sino también al crecimiento humano de los estudiantes:

Doc 4, 18-09, La profesora sonriente y con una actitud de confianza inicia con una actividad de conocimientos previos, donde cada alumno debe contar brevemente algo que les haya sucedido durante el fin de semana. Los estudiantes participan con entusiasmo y compromiso mostrando diferentes niveles de habilidad en su narración donde la docente pudo apreciar el interés y dinamismo de sus estudiantes, manifestándoles agrado por su participación y enfatizando que la actividad permite que ellos empiecen a practicar la narración en un entorno familiar y relajado.

Doc 5, 23-09, Posteriormente, la profesora proyecta un video corto sobre los ecosistemas, el cual contiene imágenes y explicaciones visuales claras sobre diferentes tipos de hábitats. Durante la proyección, la profesora realiza pausas estratégicas para preguntar a los estudiantes sobre lo que están viendo y lo que creen que sucederá en los diferentes ecosistemas. Los estudiantes participan activamente respondiendo con ideas y teorías, lo que evidencia un alto nivel de interés y compromiso.

En cuanto a la promoción de la creatividad, se evidencia en las estrategias que emplea el docente, ejemplo de ello son los siguientes registros de observación:

Doc8, 17-10: La clase titulada "Explorando los Sentidos" para el grado tercero de primaria inició a las 9:15 a.m. La profesora saludó a los estudiantes con energía, tomó lista como es habitual y explicó el propósito de la sesión: aprender sobre los cinco sentidos y cómo nos ayudan a interactuar con el mundo que nos rodea. El aula estaba organizada en estaciones de trabajo, cada una dedicada a un sentido específico: vista, oído, olfato, gusto y tacto. La profesora comenzó la clase con una breve introducción sobre los cinco sentidos, utilizando ilustraciones grandes y coloridas para captar la atención de los estudiantes. Los niños respondieron con entusiasmo a las preguntas iniciales sobre sus sentidos, mencionando ejemplos cotidianos como "ver la televisión" o "oler las flores". Después de la introducción, la docente explicó que los estudiantes se moverían entre las estaciones para realizar diferentes actividades relacionadas con cada sentido.

Doc4, 18-09, A continuación, la profesora divide a los estudiantes en pequeños grupos y les asigna la tarea de crear su propia historia. Proporciona una serie de tarjetas con palabras clave y personajes que los alumnos deben incorporar en su narración. Los estudiantes trabajan en conjunto, discutiendo y negociando ideas, lo que fomenta tanto la creatividad como las habilidades de trabajo en equipo. La profesora circula entre los grupos, ofreciendo orientación y retroalimentación para ayudarles a desarrollar sus historias.

Doc 5, 23-09, Tras 25 minutos de trabajo, cada grupo presenta su modelo de ecosistema al resto de la clase. Los estudiantes muestran creatividad y un fuerte sentido de responsabilidad ambiental al explicar cómo utilizaron materiales reciclados para sus modelos. La profesora brinda retroalimentación positiva a cada grupo, destacando los aspectos más interesantes de sus creaciones y alentándolos a seguir trabajando en equipo.

El compromiso y la creatividad son elementos fundamentales que nutren la motivación del docente y fortalecen su vínculo con la labor educativa. El compromiso se manifiesta en la dedicación, la responsabilidad y el sentido de propósito con el que el maestro asume su rol, lo cual le permite enfrentar los desafíos cotidianos con perseverancia y convicción. Esta actitud

comprometida, no solo sostiene la continuidad de su práctica, sino que le da sentido, alimentando su motivación interna al percibir que su trabajo tiene un impacto real en la vida de los estudiantes.

Un docente comprometido y creativo reúne cualidades que lo convierten en un agente clave para una educación significativa o transformadora. El compromiso docente se manifiesta en una actitud de responsabilidad profesional, en la cual el maestro cumple con sus deberes éticos y pedagógicos, planifica cuidadosamente su enseñanza, evalúa con justicia manteniendo en constante actualización. Esta responsabilidad va acompañada de una implicación emocional y vocacional, pues el docente comprometido se interesa genuinamente por el bienestar, el progreso de sus estudiantes, mostrando sensibilidad ante las diferencias individuales, culturales y contextuales. Su constancia le permite enfrentar las dificultades del proceso educativo sin desistir, buscando siempre soluciones adaptándose a los cambios. Además, participa activamente en los procesos escolares, trabaja en equipo contribuyendo a la construcción de una comunidad educativa sólida. Este perfil se complementa con la capacidad de autorreflexión, el docente comprometido evalúa su práctica, recibe retroalimentación con apertura y se esfuerza por mejorar continuamente.

A su vez, la creatividad en el ejercicio docente se refleja en la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras variadas, que rompan con la rutina estimulando el interés de los estudiantes. Un docente creativo es flexible en su pedagogía, se adapta a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que promueve un ambiente donde la curiosidad, el juego y la exploración ocupan un lugar central. Frente a los desafíos del aula, encuentra soluciones originales generando propuestas didácticas que potencian el pensamiento divergente. Además, crea ambientes estimulantes en los que se valora el error como parte del aprendizaje, se promueve la expresión libre se fomenta la imaginación. El uso pertinente de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de recursos artísticos y lúdicos, también forma parte de su repertorio, enriqueciendo el proceso educativo y favoreciendo la participación activa de los estudiantes.

Por su parte, la creatividad potencia esa motivación al permitir que el docente explore nuevas formas de enseñar, innove en sus estrategias se adapte a sus recursos a las necesidades

cambiantes del aula. Según Marcelo y Vaillant (2018), un docente motivado es aquel que se siente autor de su práctica, que puede tomar decisiones y proponer soluciones originales, encontrando en esa libertad creativa una fuente constante de entusiasmo y renovación. Así, el compromiso le da profundidad ética a la enseñanza, mientras que la creatividad la dinamiza y la hace significativa, conformando juntas una base sólida para mantener viva la pasión por educar.

La segunda dimensión en el marco de la subcategoría de aprendizaje es la valoración del aprendizaje, y se refiere a la manera en que el docente reconoce, legitima y celebra los avances y esfuerzos de sus estudiantes, no solo desde una perspectiva académica, sino también afectiva y formativa. Esta valoración va más allá de calificar resultados; implica un acompañamiento empático y una retroalimentación que fortalezca la autoestima, la motivación y el sentido de logro. En palabras de Carbonell (2022), un docente que valora el aprendizaje desde una mirada humanista promueve un ambiente de reconocimiento constante, en el que cada progreso es interpretado como una señal de desarrollo personal y no simplemente como una cifra.

Esta forma de valoración contribuye a consolidar vínculos positivos entre el maestro y el estudiante, favoreciendo una cultura de respeto, confianza y crecimiento mutuo. En este marco, valorar el aprendizaje es también una forma de cuidar el bienestar emocional del alumnado y de construir una experiencia educativa significativa y transformadora.

Esa forma de valoración influye directamente en la motivación docente al dotar de sentido y profundidad su labor educativa. Cuando la evaluación se concibe como una oportunidad para consolidar vínculos positivos con los estudiantes, basada en el respeto, la confianza y el crecimiento mutuo, el docente no solo cumple una función académica, sino que también se convierte en acompañante del proceso emocional y humano del aprendizaje. Esta perspectiva transforma la evaluación en un acto pedagógico cargado de propósito, lo cual fortalece la motivación intrínseca del maestro, al ver que su intervención no solo mide resultados, sino que impacta el desarrollo integral de sus estudiantes.

Además, al valorar el aprendizaje como una forma de cuidado, se refuerza el compromiso ético y afectivo del docente, quien encuentra satisfacción al contribuir al bienestar emocional del alumnado. Sentirse parte activa de una experiencia educativa significativa y transformadora alimenta el entusiasmo, la vocación y el deseo de superarse profesionalmente.

En este sentido, la motivación docente se nutre del reconocimiento del otro, del diálogo empático y de la posibilidad real de hacer una diferencia en la vida de sus estudiantes. Así, valorar con humanidad y sentido no solo mejora el clima del aula, sino que reafirma la identidad y el propósito del educador comprometido, esto se evidencia en:

Doc 2, 18-09, A continuación, la docente preguntó a los estudiantes cómo piensan aplicar esta habilidad en su vida diaria. Esta pregunta les animó a reflexionar sobre cómo la lectura en voz alta puede beneficiarlos más allá del aula, en situaciones como la presentación de proyectos escolares, la participación en actividades extracurriculares o incluso en su vida personal, al comunicarse con amigos y familiares.

Doc 4, 20-09, La docente también aprovechó este momento para resaltar la importancia de practicar la lectura en voz alta de manera regular y constante para seguir mejorando en esta habilidad. Les recuerda a los estudiantes que el progreso requiere dedicación y esfuerzo, pero que cada vez que practican están dando un paso más hacia el dominio de esta importante destreza.

En relación con la cotidianidad, se evidencia que los docentes establecen relación con la vida diaria, cuando:

Doc 6, 28-09, Para concluir la clase, la profesora realiza una actividad de reflexión en la que pregunta a los estudiantes qué estrategias encontraron más útiles para resolver los problemas y por qué. Los estudiantes comparten sus experiencias, mencionando que les gustó trabajar con los cubos y que les ayudó a visualizar mejor los números. La docente cierra la sesión asignando una pequeña tarea en la que los estudiantes deben resolver otros tres problemas en casa utilizando dibujos o materiales manipulativos.

Doc 7, 11-10, El aula estaba organizada en filas, pero la profesora indicó a los estudiantes que se acomodaran en semicírculo frente a la pizarra para facilitar la interacción y la visibilidad de todos. Inició la clase con una serie de imágenes de animales en sus hábitats naturales, proyectadas en una pantalla. Los estudiantes mostraron mucho interés y curiosidad por las imágenes, haciendo preguntas y compartiendo lo que ya sabían sobre algunos de los animales presentados.

El aprendizaje para la vida implica una visión educativa que trasciende la mera acumulación de contenidos académicos y se orienta hacia la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar de manera crítica, ética y autónoma los desafíos del mundo real. Este enfoque reconoce que el conocimiento cobra verdadero sentido cuando se vincula con la experiencia, los contextos sociales y las situaciones cotidianas que los estudiantes viven dentro y fuera del aula.

De acuerdo con Morin (2011), educar para la vida significa enseñar a pensar, a actuar y a convivir, integrando saberes útiles, pertinentes y contextualizados. En este sentido, la relación del aprendizaje con la cotidianidad permite que los estudiantes comprendan la relevancia de lo que aprenden, lo apliquen en escenarios concretos y desarrollen competencias que les permitan tomar decisiones informadas, resolver problemas y participar activamente en su entorno. Este tipo de aprendizaje fomenta una educación más significativa, humanizadora y transformadora, donde lo que se enseña no se percibe como algo ajeno o distante, sino como parte esencial de la vida misma.

Subcategoría de conexión emocional con la clase

La segunda subcategoría de conexión emocional con la clase, integra la dimensión de autoconfianza. La conexión emocional con la clase, en el marco de la subcategoría socioemocional, alude al vínculo afectivo que el docente establece con el grupo y con el acto mismo de enseñar. Esta conexión se manifiesta en la pasión por enseñar, el entusiasmo al compartirlo y la capacidad de generar un ambiente cercano, acogedor y emocionalmente seguro.

De acuerdo con Hargreaves (2021), un docente emocionalmente conectado con su clase no solo transmite conocimientos, sino que moviliza sentimientos, empatía e inspiración, aspectos fundamentales para lograr un aprendizaje auténtico y duradero. Esta conexión favorece la construcción de relaciones significativas con los estudiantes, en las que se sienten valorados, escuchados y motivados a participar activamente. Además, potencia la presencia del maestro en el aula como figura guía y confiable, capaz de sostener el proceso educativo incluso en contextos complejos. Así, la conexión emocional con la clase no es un elemento accesorio,

sino un componente esencial de una enseñanza comprometida, humana y profundamente transformadora.

La dimensión de autoconfianza, dentro de la subcategoría socioemocional, se integra al quehacer docente como un factor clave que influye tanto en la manera en que el maestro se percibe a sí mismo como en la forma en que enfrenta los retos del aula. La autoconfianza permite al docente actuar con seguridad, tomar decisiones pedagógicas con criterio propio y mantener una actitud resiliente ante las dificultades. Según Tedesco (2020), la confianza en las propias capacidades profesionales es un componente esencial del bienestar docente, favorece una práctica más reflexiva, autónoma y comprometida. Esta dimensión también se proyecta hacia los estudiantes, pues un docente seguro de sí mismo transmite estabilidad, credibilidad y entusiasmo, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Además, la autoconfianza fortalece la disposición del educador para innovar, adaptarse a nuevas exigencias y construir relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía. De este modo, la autoconfianza no solo beneficia al maestro en su desarrollo profesional, sino que también se convierte en un motor emocional que impacta directamente en la calidad de la experiencia educativa, ejemplo de ello, son los siguientes fragmentos:

Doc 2, 18-09, Para ilustrar la relevancia de esta habilidad, la docente comparte anécdotas sobre cómo la lectura en voz alta puede mejorar la comprensión lectora, la pronunciación y la expresión oral. Destaca que esta actividad también ayuda a desarrollar la confianza y la autoestima de los estudiantes.

Doc 2, 20-09, Una vez organizados, la docente les pregunta: "¿Qué tan fácil o difícil les resulta expresar sus ideas frente a sus compañeros?". Varios estudiantes levantan la mano para responder, compartiendo experiencias sobre su miedo a equivocarse, la dificultad para ordenar sus ideas o la confianza que sienten cuando dominan un tema. La docente escucha con atención y refuerza la importancia de comunicarse con claridad y seguridad.

Doc 3, 28-09, Los alumnos parecen entusiasmados y participan activamente, mostrando diferentes niveles de confianza y fluidez en su expresión oral, haciendo de esta un ambiente de armonía y tranquilidad y poder avanzar en la temática establecida.

En esta línea también, la empatía de los docentes se manifiesta cuando:

Doc 6, 28-09, se observa que varios estudiantes se colocan en el lugar del compañero y entienden su proceder, aportando positivamente a la clase.

Doc 7, 11-10, Tras unos 15 minutos de trabajo en grupo, cada equipo pasó al frente del aula para presentar el hábitat de sus animales. Utilizaron las imágenes de las tarjetas y algunos dibujos que hicieron en el proceso para explicar cómo sus animales viven en esos ambientes. La profesora brindó retroalimentación positiva, destacando los detalles que los estudiantes incluyeron en sus explicaciones, lo que los motivó aún más a participar.

El respeto por la diversidad por parte de los docentes se evidencia, en el contexto de la motivación, cuando el maestro reconoce, valora y atiende las diferencias individuales, culturales, sociales y cognitivas de sus estudiantes, convirtiéndolas en oportunidades para enriquecer el proceso educativo. Un docente motivado comprende que cada estudiante tiene su propio ritmo, estilo de aprendizaje, contexto familiar y trayectorias de vida, por lo que adapta sus estrategias pedagógicas para responder de manera justa y equitativa a esas particularidades.

Esta actitud se refleja en la planificación de actividades inclusivas, en el uso de recursos variados que consideran múltiples formas de aprender, y en la creación de un ambiente en el que todos los estudiantes se sienten aceptados, escuchados y valorados. Además, el respeto por la diversidad se manifiesta cuando el docente evita comparaciones estigmatizantes, ofrece retroalimentación diferenciada y promueve la participación de todos, reconociendo los aportes individuales sin prejuicios.

Desde la motivación docente, este compromiso con la diversidad implica una fuerte convicción ética y pedagógica: enseñar con sentido de justicia y empatía. Al sentirse responsable del crecimiento de cada uno de sus estudiantes, el maestro encuentra motivación en el desafío de acompañarlos en su desarrollo, favoreciendo un aprendizaje significativo que reconoce y celebra las diferencias como parte esencial de la experiencia educativa. En este marco, el respeto por la diversidad no solo es un principio inclusivo, sino también una fuente de inspiración que impulsa al docente a mejorar continuamente su práctica.

Doc 1, 20-09. Nota que un grupo tiene dificultades porque uno de los estudiantes responde sin escuchar completamente la pregunta de su compañero. Se acerca y, con paciencia, les explica la importancia de esperar a que el otro termine de hablar antes de responder.

Doc 2, 28-09, Para ilustrar la relevancia de esta habilidad, la docente comparte anécdotas sobre cómo la lectura en voz alta puede mejorar la comprensión lectora, la pronunciación y la expresión oral. Destaca que esta actividad también ayuda a desarrollar la confianza y la autoestima de los estudiantes.

Doc 3, 18-09, Se observan momentos en que, algunos estudiantes se sienten inseguros, pero con las orientaciones de la maestra, logran estructurar sus ideas de manera más clara.

La confianza, la empatía y la creatividad del docente tienen una relación directa con la motivación extrínseca de los estudiantes, en tanto que estas cualidades inciden en el clima emocional del aula y en la manera en que los estudiantes perciben el valor de aprender. Cuando el docente actúa con confianza, transmite seguridad en lo que enseña y en sus decisiones pedagógicas, lo cual genera credibilidad y respeto, factores que refuerzan en los estudiantes el deseo de cumplir con las expectativas académicas.

De acuerdo con Zúñiga y Ramírez (2021), los estudiantes tienden a responder con mayor disposición a las exigencias escolares cuando perciben en sus docentes firmeza, claridad y seguridad en su rol. A su vez, la empatía permite al maestro reconocer las emociones, intereses y dificultades del grupo, ajustando su intervención de forma cercana y comprensiva. Esta actitud empática crea un ambiente afectivo favorable, en el que los estudiantes se sienten escuchados, valorados y, por tanto, más dispuestos a participar y responder positivamente a estímulos externos como el reconocimiento, las calificaciones o el cumplimiento de metas.

En esta línea, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2020) sostienen que la capacidad empática del docente favorece la construcción de vínculos positivos y contribuye significativamente a la motivación y al rendimiento escolar. Por su parte, la creatividad introduce variedad, dinamismo y novedad en las actividades escolares, lo que mantiene el interés y evita la rutina, dos aspectos clave para sostener la motivación extrínseca activa. Como

señalan Marcelo y Vaillant (2018), la creatividad del profesorado no solo estimula el aprendizaje, sino que actúa como un factor motivacional externo que incrementa la participación del estudiantado al ofrecer experiencias educativas atractivas y significativas. En conjunto, estas cualidades del educador potencian la disposición del estudiante a implicarse en el proceso educativo, no solo por la satisfacción personal, sino también por los incentivos y recompensas externas que se generan en un entorno pedagógico estimulante y emocionalmente positivo.

Integración de los resultados

Al comparar los hallazgos de las entrevistas y las observaciones realizadas a los docentes, se encuentran algunas coincidencias y, a la vez, diferencias en el contexto de aquellos elementos que permiten la motivación del docente con respecto a sus prácticas. Dichas coincidencias y diferencias se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3 *Relación o Integración con base en los hallazgos*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INTERPRETACION
Motivación extrínseca	Cultura colaborativa	Tanto en las observaciones como en la entrevista, se evidencia que la motivación docente no es solo individual ni exclusivamente interna, sino que se construye también en los vínculos con los otros.
Motivación intrínseca	Planificación docente	Este hallazgo permite interpretar que existe una coherencia entre el discurso y la acción pedagógica, donde la planificación se orienta hacia el involucramiento activo del estudiante. En este sentido, el docente motivado no solo organiza contenidos, sino que diseña experiencias de aprendizaje significativas, centradas en la participación, la interacción y el desarrollo de habilidades de comprensión.
Clima de aula como expresión de la motivación extrínseca	Interacciones comunicativas	Lo expresado por el docente en la entrevista y lo evidenciado en la clase permiten interpretar que la interacción comunicativa constituye un eje central de su motivación profesional. El docente no solo valora el diálogo con estudiantes y colegas como una fuente de entusiasmo y compromiso, sino que además traduce ese valor en una práctica pedagógica intencionada, caracterizada por la escucha activa, el respeto por las ideas del otro y la creación de un ambiente de confianza. Esta coherencia entre discurso y acción revela que la motivación docente no se limita a factores internos, sino que se alimenta del vínculo humano y del intercambio constante en el aula.
Elementos intervinientes de la motivación	Satisfacción laboral	Esta percepción se confirma en la práctica observada, donde se evidencian relaciones cordiales con sus colegas y un ambiente emocional positivo al finalizar la jornada. Tal como lo plantean

intrínseca

autores como Day (2019) y Fullan (2002), la motivación sostenida en el tiempo está estrechamente vinculada a contextos laborales que favorecen el reconocimiento, la colaboración y el sentido de propósito.

En el desarrollo de las entrevistas, las subcategorías resultantes tanto para la motivación extrínseca como intrínseca develan que la estabilidad y la satisfacción laboral son elementos determinantes que inciden directamente en la motivación de los docentes. Estos factores actúan como condiciones base que permiten al profesional de la educación ejercer su labor con mayor tranquilidad, seguridad y proyección a futuro. Cuando el docente se siente respaldado por un entorno laboral estable y se percibe valorado dentro de su institución, su disposición para enseñar, innovar y comprometerse con el proceso formativo se ve considerablemente fortalecida.

En suma, estos hallazgos reafirman que la motivación docente no surge de forma aislada, ni automática, sino que es el resultado de múltiples factores interrelacionados que confluyen en su práctica diaria. La estabilidad laboral, el reconocimiento social y la cultura colaborativa son pilares que, al fortalecerse, no solo elevan los niveles de motivación, sino que además impulsan el compromiso con la enseñanza y el deseo genuino de mejorar, innovar y aprender continuamente.

A partir de esta afirmación, se puede establecer una relación clara con las observaciones de aula en las que se evidenció un docente comprometido, dinámico y dispuesto a ofrecer experiencias significativas de aprendizaje. Por ejemplo, la seguridad con la que el docente desarrolla la clase, su disposición para acompañar los procesos individuales de los estudiantes y el uso de estrategias creativas, dan cuenta de que existen factores estructurales como la estabilidad laboral y el reconocimiento institucional que respaldan su labor diaria. Asimismo, la interacción abierta con colegas y estudiantes, y la gestión de un clima de respeto y colaboración, evidencian que la cultura institucional apoya el trabajo docente, reafirmando lo expresado en el análisis teórico.

En conjunto, estas observaciones muestran cómo el entorno institucional influye directamente en la calidad de la enseñanza: cuando la motivación del docente se alimenta de

una cultura de apoyo, se fortalece su compromiso y se potencia el deseo de mejorar continuamente en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Así se tiene que tanto en las entrevistas como con las observaciones de aula evidencian prácticas docentes que permiten inferir motivación que se evidencio en la planificación de las actividades, las relaciones respetuosas y constructivas con sus estudiantes y demuestra una clara intención de mejorar continuamente su práctica pedagógica. Así, se activa un contexto de enseñanza donde el respeto por la profesión, no es solo un principio teórico, sino una realidad manifestada en las entrevistas y en las observaciones.

Por otra parte, se muestra cómo los docentes sienten mayor motivación cuando, desde la interacción comunicativa y el dominio de las emociones, logran planificar clases que integran al conjunto de sus estudiantes. Este proceso no solo implica una preparación técnica de contenidos, sino también una sensibilidad emocional que permite al docente conectar con la realidad y las necesidades de su grupo. Al reconocer la diversidad como una riqueza y no como una dificultad, el maestro motivado de acuerdo con Jiménez (2022), busca intencionalmente estrategias que hagan sentir a cada estudiante incluido, valorado y participe de su propio aprendizaje. Esta conexión emocional, que se construye a partir del respeto, la empatía y la escucha activa, se convierte en un motor que impulsa al docente a enseñar con mayor entusiasmo, adaptabilidad y compromiso.

Lo evidenciado en las entrevistas permite complementar y profundizar la comprensión del accionar docente observado en el aula. Las palabras de los docentes revelan que su motivación se fortalece cuando sienten que su trabajo es valorado, cuando existe una comunicación fluida con sus colegas y cuando se sienten acompañados por un entorno institucional que promueve el trabajo colaborativo. Estos elementos no solo contribuyen a su bienestar emocional, sino que impactan directamente en su compromiso pedagógico y en la calidad de sus prácticas.

Desde sus relatos, los docentes expresan que planificar con sentido, considerando las realidades del contexto y las particularidades de los estudiantes, no es una tarea impuesta, sino una decisión consciente que nace del deseo de propiciar aprendizajes significativos. Manifiestan que el reconocimiento, tanto de sus pares como de los estudiantes, les brinda

seguridad y confianza para innovar en sus estrategias, asumir riesgos metodológicos y sostener vínculos más empáticos.

Asimismo, las entrevistas reflejan que la motivación también se alimenta de los logros compartidos. Ver avances en sus estudiantes, recibir una palabra de gratitud o experimentar mejoras en el clima de aula, son aspectos que los docentes interpretan como señales de que su esfuerzo tiene sentido. En este contexto, se destaca que el hacer en el aula no está desligado de sus emociones, sino que se configura como una práctica cargada de significado, donde el vínculo, la escucha y la flexibilidad adquieren protagonismo.

Cuando el docente percibe que logra generar un ambiente de aula en el que todos los estudiantes se involucran, participan y avanzan, su motivación se incrementa, pues encuentra sentido en su labor. Saber que puede incidir positivamente en grupos heterogéneos —en términos culturales, emocionales, cognitivos o sociales— refuerza su autoconfianza, reafirma su vocación y alimenta su deseo de mejorar constantemente. A su vez, esta motivación se traduce en mejores condiciones para enseñar: el docente planifica con mayor claridad y creatividad, evalúa con mayor justicia y fomenta relaciones pedagógicas más humanas y transformadoras.

Este planteamiento se refleja de manera clara en las entrevistas realizadas a los docentes, donde se evidencia la satisfacción laboral asociada a los logros alcanzados en el aula. Muchos de ellos manifestaron sentirse motivados al observar que sus estudiantes participan activamente, comprenden los contenidos y muestran avances significativos, incluso en contextos marcados por la diversidad. Esta percepción de eficacia profesional genera un sentimiento de realización que alimenta su vocación y compromiso con la enseñanza.

Los elementos comunes identificados en las distintas categorías y subcategorías permiten evidenciar que la motivación docente es un fenómeno relacional, dinámico y coherente entre el discurso y la práctica pedagógica. Tanto la cultura colaborativa como las interacciones comunicativas revelan que los vínculos sociales y el diálogo constante fortalecen la motivación extrínseca, mientras que la planificación centrada en el estudiante y la satisfacción laboral expresan una motivación intrínseca orientada al compromiso, la reflexión y el sentido del quehacer educativo. En conjunto, estos hallazgos muestran que la motivación no reside únicamente en el individuo, sino que se construye en contextos de interacción

significativa, donde se valora la escucha, el reconocimiento y la construcción colectiva de experiencias educativas transformadoras.

En las entrevistas y observaciones realizadas, se evidencia que la organización y la responsabilidad son manifestaciones tangibles de la motivación docente. Varios maestros entrevistados expresaron que planificar sus clases con antelación, preparar materiales didácticos adecuados y prever estrategias para atender la diversidad del aula son acciones que realizan no por simple cumplimiento, sino por un genuino interés en que sus estudiantes aprendan y se desarrollen de manera integral. Este compromiso se reafirma en las observaciones de clase, donde se pudo constatar una gestión efectiva del tiempo, el uso pertinente de recursos y una secuencia didáctica clara, lo que refleja una planificación cuidadosamente pensada.

Asimismo, se observó que los docentes mantienen una actitud proactiva ante los retos: adaptan sus estrategias cuando es necesario, atienden con prontitud las dificultades de aprendizaje y promueven un clima de aula favorable. Esta disposición activa también fue corroborada en los testimonios, donde los maestros expresaron que sienten un alto grado de responsabilidad frente a su rol, conscientes del impacto que su labor tiene en la vida de los estudiantes. Por tanto, tanto en las entrevistas como en las observaciones, se muestra que la motivación se expresa no solo en el entusiasmo, sino en prácticas organizadas, coherentes y reflexivas, que apuntan a una mejora continua del quehacer pedagógico.

CAPÍTULO V

Elementos que configuran la motivación docente

Este capítulo constituye una derivación analítica del trabajo desarrollado en el Capítulo anterior, en el que se expusieron e interpretaron las Categorías Emergentes obtenidas a partir del trabajo de campo, particularmente de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes realizadas en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá-Colombia. A partir de dichas categorías, se avanza ahora hacia un nivel superior de conceptualización, con el propósito de configurar un constructo teórico que dé cuenta de los elementos fundamentales que componen la motivación docente como factor determinante para la mejora de la enseñanza en este contexto educativo.

Este proceso implica, como señalan Contreras (2018) y Contreras-Colmenares et al. (2023), una operación interpretativa que va más allá de la simple descripción o categorización, para construir un marco teórico integrador —una aproximación conceptual— que responda no solo a las regularidades identificadas en el trabajo empírico, sino también a las necesidades, experiencias y sentidos construidos por los propios docentes en su práctica. En este sentido, se busca consolidar un constructo emergente que articule los hallazgos con referentes conceptuales más amplios y que, en coherencia con Arias-Odón (2023), permita comprender la motivación docente como una estructura compleja, situada y dinamizadora del proceso educativo.

En este capítulo, por tanto, se configura la motivación docente como un entramado teórico compuesto por dimensiones clave que emergieron de manera recurrente y significativa en los relatos y prácticas observadas, tales como el compromiso, la autonomía, la organización, el reconocimiento, el compromiso ético y el desarrollo profesional. Cada una de estas dimensiones no solo será descrita y sustentada con evidencia empírica, sino que será comprendida en su interrelación y función dentro de una propuesta teórica situada, que da cuenta de cómo los docentes de la institución investigada conciben y viven su motivación para mejorar la enseñanza en contextos reales y muchas veces adversos.

La motivación docente se configura a partir de un entramado de factores interrelacionados que trascienden lo meramente individual para instalarse en el corazón mismo

de la práctica educativa. Entre estos elementos, el compromiso ocupa un lugar central, impulsa al docente a asumir con responsabilidad y dedicación su labor formativa. Este compromiso se enriquece cuando va acompañado de la autonomía profesional, entendida como la capacidad del educador para tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas, lo que fortalece su sentido de pertenencia y propósito.

La organización, por su parte, permite al docente estructurar adecuadamente sus procesos de enseñanza, favoreciendo una planificación coherente y orientada a objetivos claros, lo cual incide directamente en la calidad de los aprendizajes. A su vez, el reconocimiento, —tanto institucional como interpersonal—, actúa como un motor que refuerza el esfuerzo docente, validando su aporte y generando un clima emocional positivo. El compromiso ético atraviesa todos estos componentes, orienta las acciones del educador hacia el respeto por la dignidad del estudiante, la justicia y la equidad en el acto educativo.

Finalmente, el desarrollo profesional continuo garantiza que el docente mantenga una actitud reflexiva y abierta al cambio, actualizando sus saberes y adaptándose a las demandas del contexto. En conjunto, estos elementos se integran para configurar una motivación docente sólida, sostenible y orientada a la mejora continua de la práctica pedagógica.

Así, este capítulo no se limita a ser una síntesis, sino que representa un momento de construcción conceptual orientado a formular una comprensión más profunda, coherente y aplicable de la motivación docente, que pueda dialogar con otras realidades educativas similares, y eventualmente contribuir a la generación de políticas, estrategias o intervenciones que fortalezcan el quehacer docente desde sus propios significados y sentidos.

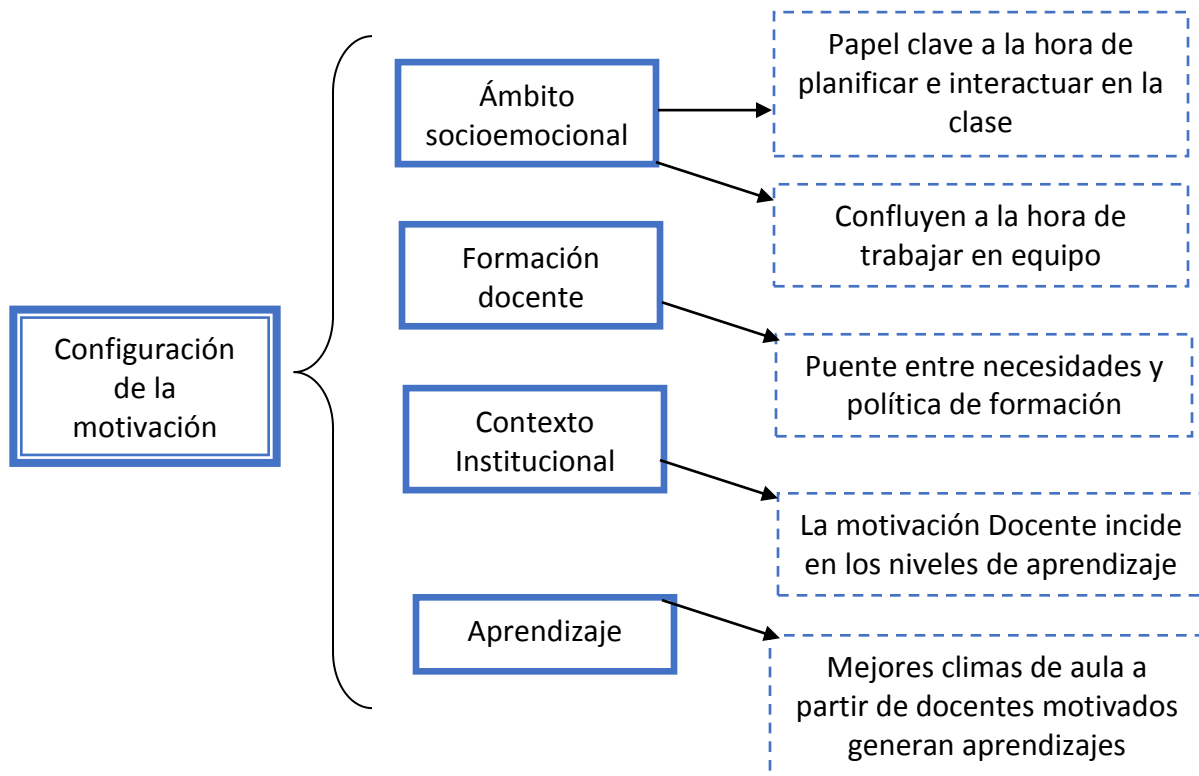
Contreras, Díaz y Sánchez (2022) sostienen que la motivación docente es un componente esencial para garantizar una práctica educativa de calidad, pues influye directamente en el compromiso del profesorado, en la innovación pedagógica y en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, un docente motivado no solo cumple con sus funciones básicas, sino que se implica activamente en la planificación, ejecución y evaluación de su práctica, buscando generar un impacto significativo en sus estudiantes.

Derivado del análisis emergen la Configuración de la motivación docente para mejorar la enseñanza como fundamento del acto de educar consolidando los siguientes constructos:

1. El *ámbito socioemocional* como un eje estructurante que establece puentes entre la motivación y el bienestar del docente.
2. La *formación docente* eje fundamental para la motivación
3. El *contexto institucional* como puente entre las necesidades de formación y las políticas educativas.
4. El *aprendizaje o la formación integral* de los estudiantes impulsa la motivación docente

En la figura 5, se muestra la interrelación entre estos constructos que delinear y caracterizan la motivación docente como un elemento importante para alcanzar procesos educativos orientados a la formación integral y por tanto a mejora la calidad educativa.

Figura 5 Configuración de la Motivación docente



1. El ámbito socioemocional como un eje estructurante entre la motivación y el bienestar del docente.

La socioemocionalidad del docente juega un papel fundamental a la hora de planificar e interactuar en clase, impacta directamente en la creación de un entorno de aprendizaje efectivo y positivo. Esta dimensión emocional no puede desligarse de los procesos pedagógicos, pues cuando el docente es consciente de sus propias emociones y es capaz de gestionarlas de manera adecuada, se convierte en un mediador empático que facilita el desarrollo integral de sus estudiantes. Esta gestión emocional, además, le permite leer las necesidades del grupo, responder asertivamente a situaciones conflictivas y sostener relaciones pedagógicas más humanas y transformadoras.

Desde esta perspectiva, la emoción del docente surge como un constructo que se enraíza en la motivación intrínseca, es decir, en ese impulso interno que lleva al maestro a comprometerse con su labor no por una retribución externa, sino por el significado personal que le atribuye a su profesión. Esta motivación interna se nutre de la satisfacción de ver aprender a sus estudiantes, del reconocimiento afectivo que recibe, y del sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Así, la conciencia emocional y el deseo genuino de enseñar se entrelazan, fortaleciendo el compromiso pedagógico y posibilitando prácticas más coherentes, reflexivas y centradas en el bienestar común.

En este marco, la planificación se convierte en un acto ético y afectivo, donde el docente organiza sus clases no solo en función de contenidos, sino también considerando las dinámicas emocionales del grupo. De igual forma, las interacciones en el aula se transforman en espacios de cuidado, de escucha activa de validación emocional, en los que se potencia el aprendizaje a través de vínculos sólidos y respetuosos. Por tanto, comprender la socioemocionalidad como parte de la motivación intrínseca permite reconocer su impacto directo en la calidad de la

enseñanza en la construcción de ambientes escolares verdaderamente inclusivos y significativos.

Al planificar, un docente con alta conciencia socioemocional puede anticipar y considerar las diversas necesidades emocionales de sus estudiantes, adaptando sus estrategias pedagógicas para abordar tanto el desarrollo cognitivo como el emocional de sus alumnos. Esta capacidad no surge de manera aislada, sino que está estrechamente vinculada con su motivación docente. Un maestro motivado muestra una disposición genuina por conocer a sus estudiantes, comprender sus contextos y responder de forma sensible a sus realidades, porque encuentra sentido y propósito en su labor más allá de lo instruccional. Esa motivación lo impulsa a crear lecciones más inclusivas, a buscar constantemente recursos innovadores y a diseñar enganches didácticos que no solo captan la atención del grupo, sino que también promueven una participación activa, reflexiva y significativa en el proceso de aprendizaje.

Además, la motivación influye en la voluntad del docente para revisar, ajustar y mejorar su planificación, entendiendo que una enseñanza eficaz requiere flexibilidad, empatía y creatividad. Planificar con intención pedagógica, emocional y ética es una señal clara de una motivación interna sólida, que lleva al docente a comprometerse con cada detalle de la experiencia educativa. Por tanto, la motivación no solo favorece la calidad técnica de la planificación, sino que la dota de un enfoque humano, inclusivo y transformador, alineado con las necesidades reales de los estudiantes y con el deseo profundo del maestro de generar un impacto positivo en sus vidas.

El ámbito socioemocional representa un componente fundamental en la motivación docente, debido a que influye de manera directa en la calidad del desempeño profesional, en el clima del aula y en el bienestar integral del profesorado. La motivación no puede reducirse únicamente a factores externos como el salario o el reconocimiento, sino que debe entenderse también como un proceso interno que está profundamente vinculado con las emociones, las relaciones interpersonales y el sentido que el docente atribuye a su labor. En este sentido, autores como Roffey (2021) han resaltado que el bienestar emocional del profesorado es esencial para sostener una práctica educativa ética, comprometida y transformadora.

Uno de los principales elementos que componen este ámbito es el equilibrio emocional del docente. La capacidad para gestionar el estrés, enfrentar los desafíos cotidianos del aula y mantener una actitud positiva incide directamente en su motivación intrínseca. Un docente emocionalmente equilibrado se muestra más dispuesto a innovar, reflexionar sobre su práctica y establecer vínculos significativos con sus estudiantes. A ello, se suma la importancia del soporte socioemocional dentro de la institución: sentirse acompañado, valorado y comprendido por colegas y directivos fortalece el sentido de pertenencia, reduce el agotamiento profesional y nutre el compromiso docente a largo plazo.

Otros componentes esenciales de las competencias socioemocionales son la empatía, la autorregulación, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Estas habilidades no solo permiten al docente generar ambientes de aprendizaje más inclusivos y respetuosos, sino que también le proporcionan herramientas para afrontar con mayor eficacia las tensiones emocionales que surgen en el ejercicio cotidiano de la enseñanza. Además, la autoeficacia emocional, es decir, la percepción de que se tienen los recursos personales para gestionar situaciones desafiantes, refuerza la confianza del maestro y lo impulsa a mantenerse motivado, incluso en contextos adversos.

Finalmente, el liderazgo emocional que ejerce el docente dentro del aula constituye un factor clave en su motivación. Enseñar con calidez, generar vínculos auténticos con los estudiantes y construir entornos afectivos y seguros no solo beneficia el aprendizaje de los alumnos, sino que también retribuye al maestro con una sensación de logro y sentido, alimentando su deseo de continuar enseñando con pasión.

Así, el ámbito socioemocional no puede ser visto como un complemento de la práctica docente, sino como un eje estructurante de la motivación. Reconocer su importancia e invertir en el desarrollo emocional del profesorado es una apuesta por una educación más humana, empática y sostenible.

En términos generales, la socioemocionalidad del docente es esencial para diseñar actividades de aprendizaje significativas, para interactuar de manera efectiva con los estudiantes, y para crear un clima escolar positivo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos.

La conexión emocional y el aprendizaje continuo son elementos fundamentales que intervienen directamente en la motivación intrínseca del docente, entendida como ese impulso interno que lo lleva a enseñar por vocación, satisfacción personal y compromiso con el desarrollo de sus estudiantes. Cuando el maestro establece una conexión emocional con su práctica y con su grupo, encuentra un sentido profundo en lo que hace, lo que refuerza su identidad profesional y alimenta su entusiasmo por enseñar.

Esta vinculación afectiva no solo genera bienestar personal en el docente, al permitirle experimentar satisfacción y sentido en su labor, sino que también actúa como un sostén emocional que mantiene viva la pasión por enseñar, incluso en medio de las exigencias, tensiones y desafíos cotidianos propios del contexto escolar. Cuando el maestro se siente emocionalmente conectado con su rol y con sus estudiantes, encuentra razones profundas para persistir, innovar y entregarse con entusiasmo, más allá de las condiciones externas. Esta conexión afectiva se convierte así en una fuente de resiliencia profesional, pues fortalece el compromiso, reduce el desgaste emocional y contribuye a una actitud positiva frente a la tarea educativa, favoreciendo no solo el bienestar del docente, sino también la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La motivación intrínseca del docente está profundamente influida por la conexión emocional que logra establecer con sus estudiantes y por las oportunidades constantes de aprendizaje que experimenta en su práctica cotidiana. Según Hargreaves (2020), las emociones no son un simple acompañamiento del trabajo docente, sino un componente central que define la calidad de la enseñanza y el compromiso profesional. Enseñar, señala el autor, es un acto emocional que se enriquece cuando el maestro establece vínculos genuinos con sus estudiantes, se siente reconocido y puede ver el impacto de su labor en el crecimiento de los demás.

La conexión emocional, en este sentido, actúa como un motor que impulsa al docente a mantenerse activo, creativo y comprometido, incluso frente a desafíos complejos. Cuando el maestro percibe que sus estudiantes responden positivamente a su acompañamiento, que sus esfuerzos generan confianza, motivación o avances significativos, se fortalece su sentido de propósito. Esta experiencia emocional positiva no solo mejora el clima del aula, sino que

también nutre la motivación interna, confirma que la labor educativa trasciende los contenidos y transforma vidas.

Por tanto, la motivación intrínseca del docente no se alimenta únicamente de resultados visibles, sino de la calidad del vínculo humano que establece con sus estudiantes y de la posibilidad de aprender en y desde su práctica. Fomentar entornos donde estas dos dimensiones sean posibles es clave para sostener una enseñanza comprometida, resiliente y significativa.

2. La formación docente eje fundamental para la motivación

La formación docente constituye un eje fundamental para la motivación, brinda al educador no solo herramientas pedagógicas y didácticas, sino también la posibilidad de resignificar su rol y fortalecer su identidad profesional. Un docente que accede a procesos de formación pertinentes, continuos y contextualizados, se siente más seguro y competente frente a los desafíos del aula, lo que incrementa su compromiso y su disposición al cambio y a la innovación educativa.

La formación permite, además, reconocer, valorar la propia práctica, fomentando la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo, aspectos que inciden positivamente en la construcción de un sentido de propósito de pertenencia. Asimismo, cuando los procesos formativos consideran las necesidades reales del docente promueven su participación activa, se genera un sentimiento de reconocimiento y autonomía que potencia su motivación intrínseca. En este sentido, la formación docente no debe concebirse como una obligación externa, sino como una oportunidad de crecimiento personal y profesional que fortalece el entusiasmo, la entrega la calidad de la enseñanza. Por tanto, invertir en una formación sólida y continua es invertir en docentes motivados, capaces de transformar su contexto educativo generando experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes.

El aprendizaje permanente, entendido como la búsqueda activa de nuevos saberes, estrategias y recursos, fortalece la percepción de competencia y crecimiento, elementos clave para mantener una motivación genuina. Este compromiso con el desarrollo profesional no

responde únicamente a una exigencia institucional, sino que nace de una disposición interna del docente por mejorar, adaptarse y ofrecer respuestas más efectivas a las necesidades de sus estudiantes. En este proceso, el maestro se reconoce como un sujeto en formación continua, capaz de reflexionar sobre su práctica, de cuestionarse y de transformar su quehacer pedagógico de manera crítica y creativa. La motivación intrínseca florece cuando se satisfacen necesidades psicológicas como la autonomía, la competencia y la conexión, todas ellas presentes cuando el docente se siente emocionalmente implicado y en constante desarrollo profesional.

En efecto, la sensación de autonomía se manifiesta cuando el educador puede tomar decisiones sobre su enseñanza; la competencia, cuando percibe que progresa y domina nuevos conocimientos; y la conexión, cuando establece vínculos significativos con sus estudiantes, colegas y el sentido mismo de su labor. De esta manera, el aprendizaje permanente no solo amplía el repertorio pedagógico del docente, sino que también alimenta su motivación profunda, sostenida por el placer de aprender, la convicción de su propósito educativo y la satisfacción de contribuir al crecimiento de otros.

De igual forma, los docentes motivados desde adentro son aquellos que encuentran placer en el acto de enseñar y en el vínculo con sus estudiantes, y que perciben su labor como una forma de realización personal. Esta vivencia del ejercicio docente como una experiencia gratificante y significativa fortalece su sentido de pertenencia al rol y les permite afrontar con mayor entereza los retos propios del contexto educativo.

De manera que, la enseñanza no se percibe como una mera obligación, sino como una vocación que les conecta con sus valores más profundos, con su deseo de transformar realidades y de aportar al desarrollo humano y social. Este tipo de motivación intrínseca les impulsa a renovarse continuamente, a buscar estrategias innovadoras y a comprometerse con el crecimiento de sus estudiantes, incluso en medio de condiciones adversas. Se observa en su disposición para acompañar procesos, para construir relaciones basadas en el respeto mutuo y para mantener una actitud reflexiva sobre su práctica. La satisfacción que experimentan no está únicamente ligada al cumplimiento de metas externas, sino al reconocimiento interno de que su trabajo tiene un propósito claro y un impacto positivo. En este sentido, su motivación se

convierte en una fuente de energía sostenida que les permite enseñar con pasión, cultivar climas afectivos en el aula asumiendo la educación como un proyecto de vida cargado de sentido.

No se trata únicamente de cumplir una función, sino de vivir la enseñanza como una vocación que los moviliza, los desafía y los inspira a crecer constantemente. En este sentido, el vínculo afectivo con los estudiantes se convierte en una fuente de sentido que refuerza su compromiso y les brinda una motivación que no depende exclusivamente de factores externos. Así, la conexión emocional y el aprendizaje continuo no solo son fuentes de energía interna, sino también pilares que sostienen una docencia comprometida, resiliente y transformadora, capaz de mantener el entusiasmo aún en contextos adversos y de renovar constantemente el propósito de educar con sentido humano y ético.

3. El contexto institucional entre las necesidades de formación y las políticas educativas. *ponga aquí todo lo relativo a este apartado*

El apoyo institucional y el trabajo colaborativo son pilares fundamentales para el fortalecimiento profesional y humano del cuerpo docente en cualquier institución educativa. Explicar su importancia implica comprender cómo estos factores inciden directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción de una cultura organizacional sólida y cohesionada.

En primer lugar, el apoyo institucional se manifiesta en la provisión de recursos, la generación de espacios de formación continua, el acompañamiento pedagógico y el reconocimiento al quehacer docente. Cuando los maestros sienten que su labor es respaldada por la institución, se genera un ambiente de confianza que favorece la innovación, la actualización profesional y la disposición para asumir nuevos retos educativos. Dicho respaldo no solo incrementa la motivación, sino que también permite a los docentes actuar con mayor autonomía y sentido de pertenencia.

Por su parte, el trabajo colaborativo se convierte en una estrategia clave para el intercambio de saberes, la reflexión pedagógica compartida y la búsqueda conjunta de

soluciones a los desafíos del aula. Este enfoque rompe con la idea del docente aislado y promueve una visión colectiva de la educación, donde cada miembro del equipo aporta desde su experiencia para alcanzar objetivos comunes. La colaboración fortalece los vínculos entre colegas, fomenta la co-construcción de conocimientos y enriquece las prácticas educativas.

Además, tanto el apoyo institucional como el trabajo colaborativo contribuyen significativamente a la creación de un ambiente laboral propicio, caracterizado por el respeto, la empatía y la cooperación. En este tipo de contexto, los docentes se sienten valorados, lo que impacta positivamente en su bienestar emocional, su desempeño profesional y, en consecuencia, en los aprendizajes de los estudiantes

En análisis, destacan que la motivación está estrechamente relacionada con el reconocimiento profesional, las condiciones laborales, las oportunidades de formación y la percepción de autoeficacia. En ese sentido, señalan que la motivación no debe entenderse únicamente como un asunto individual, sino como el resultado de una interacción entre factores personales, institucionales y contextuales. Es decir, un entorno escolar que promueve la colaboración, el bienestar emocional y la participación activa de los docentes tiende a fortalecer su motivación intrínseca y a sostener su compromiso a lo largo del tiempo.

Asimismo, Contreras, Díaz y Sánchez (2022) subrayan que la falta de motivación docente puede traducirse en rutinas pedagógicas rígidas, baja innovación y una relación distante con los estudiantes, afectando negativamente el clima del aula y el aprendizaje. Por tanto, proponen que las políticas educativas deben prestar especial atención a las condiciones que favorecen la motivación, considerando que esta tiene una función estructural en la consolidación de una educación más humana, pertinente y transformadora.

Asimismo, la motivación también influye en la construcción del clima del aula, un maestro comprometido proyecta confianza, entusiasmo y disposición al diálogo. Esto genera vínculos positivos con los estudiantes, favorece la colaboración, disminuye los conflictos y crea condiciones propicias para el aprendizaje. En palabras de Sanmartí (2019), cuando los estudiantes comprenden lo que se espera de ellos y cómo serán valorados, se sienten más comprometidos. Pero este compromiso no es posible sin un docente motivado que diseñe experiencias claras, retadoras y emocionalmente seguras.

Por tanto, promover la motivación docente no puede considerarse un asunto secundario. Es necesario que las instituciones educativas generen condiciones que fortalezcan tanto la motivación extrínseca como la intrínseca: ofreciendo formación continua, espacios de participación, reconocimiento profesional, apoyo emocional y condiciones dignas de trabajo. A su vez, debe fomentarse una cultura institucional que valore el rol docente no solo por sus resultados académicos, sino por su papel fundamental en el desarrollo humano de sus estudiantes.

La motivación docente es un elemento clave para mejorar la enseñanza, pues constituye el impulso que da vida, sentido y dirección al acto de educar. Un docente motivado no solo transmite conocimientos, sino que inspira, acompaña y transforma. Reconocer, cuidar y fortalecer esta motivación es, por tanto, una responsabilidad compartida entre el propio maestro, las instituciones y la sociedad en su conjunto.

No se trata únicamente de un estado emocional pasajero, sino de una fuerza sostenida que orienta las decisiones pedagógicas, el compromiso con los estudiantes y la disposición constante al aprendizaje profesional. Un docente motivado no solo transmite conocimientos; va más allá de los contenidos curriculares, porque inspira con su actitud, acompaña los procesos individuales con empatía y transforma la experiencia educativa en un espacio de crecimiento integral.

Esta motivación puede tener un origen interno —como el gusto por enseñar, la vocación o la satisfacción de ver avanzar a sus estudiantes— o externo, a través de condiciones laborales dignas, reconocimiento social o apoyo institucional. En ambos casos, su presencia o ausencia tiene efectos visibles en la calidad de la enseñanza: docentes motivados son más propensos a innovar, reflexionar sobre su práctica, crear ambientes de aprendizaje positivos y afrontar los desafíos escolares con resiliencia y creatividad.

Por ello, reconocer, cuidar y fortalecer esta motivación no debe ser una tarea exclusiva del individuo, sino una responsabilidad compartida entre el propio maestro, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. El docente necesita sentirse valorado, acompañado y respaldado por su entorno profesional y social. Las escuelas, por su parte, deben generar condiciones que propicien el desarrollo profesional continuo, el trabajo colaborativo, la

participación activa en la toma de decisiones y el bienestar emocional. A su vez, la sociedad debe dignificar la labor docente, reconociendo su papel esencial en la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos.

Este respaldo institucional y social es aún más crucial en contextos rurales o vulnerables, donde las condiciones materiales y simbólicas suelen ser más precarias. Por ello, dignificar la labor docente no solo implica mejorar sus condiciones salariales, sino también reconfigurar imaginarios colectivos sobre su rol, resaltando su protagonismo en la construcción de sociedades más justas, críticas y democráticas.

4. El aprendizaje o la formación integral de los estudiantes impulsa la motivación docente.

La formación integral de los estudiantes no puede concebirse al margen de la motivación docente. Un maestro motivado es capaz de proyectar su entusiasmo hacia el aula, generando ambientes propicios para el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes. En este sentido, la motivación docente se impulsa a través de diversos factores: el acompañamiento institucional, el trabajo en equipo, el reconocimiento a su labor, y la posibilidad de contar con recursos adecuados para enseñar y aprender. Cuando el docente percibe un entorno favorable, se siente con mayor energía para planear clases significativas, reflexionar sobre su práctica y asumir el reto de formar ciudadanos integrales.

El interés genuino por el aprendizaje de los estudiantes se manifiesta en la forma en que el docente adapta sus estrategias, busca nuevas metodologías, escucha a sus estudiantes y responde a sus necesidades. Esta vocación no es improvisada: nace de la convicción de que la educación transforma vidas. Por ello, los logros de los estudiantes no solo son indicadores de rendimiento, sino también fuentes de satisfacción para el maestro. Ver el progreso de un estudiante, su capacidad para superar dificultades o su entusiasmo por participar, fortalece la autoestima profesional del docente y lo impulsa a seguir innovando.

Las palabras de los docentes, recogidas en entrevistas y espacios de diálogo, revelan una constante: el aprendizaje de los estudiantes es el centro de su labor. Desde su perspectiva,

enseñar no es solo transmitir contenidos, sino acompañar procesos de crecimiento personal, emocional, cognitivo y social. Este acompañamiento requiere de condiciones mínimas como espacios adecuados, materiales pedagógicos pertinentes, tecnologías disponibles y tiempo suficiente para planear e innovar. De allí que los recursos disponibles, tanto físicos como simbólicos, inciden de manera directa en la calidad del acto educativo.

La motivación docente se caracteriza por la interrelación de elementos emocionales, formativos, institucionales del propio aprendizaje que dan sentido al ser al hacer del docente en su práctica cotidiana. En la Institución Educativa Acevedo y Gómez, estos factores se manifiestan en el compromiso con la enseñanza, la búsqueda constante de actualización, la colaboración entre pares y la construcción de un ambiente pedagógico positivo. A partir del análisis realizado, se reconoce que la motivación no es un estado aislado, sino un proceso continuo que se alimenta de las condiciones laborales, las relaciones humanas y las oportunidades de formación profesional. En este contexto, fortalecer la motivación docente implica atender tanto a las necesidades individuales como a las dinámicas institucionales que impactan en su desempeño. Así, promover una cultura escolar que valore, escuche y acompañe al docente resulta clave para consolidar una educación de calidad centrada en el bienestar y el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación doctoral tuvo como propósito central generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá, a partir de los requerimientos expresados por los propios docentes. Este propósito no solo se enmarca en una necesidad académica, sino también en una urgencia pedagógica y humana, dado que en los contextos educativos rurales como el del sur del Caquetá, las condiciones sociales, económicas y laborales inciden profundamente en el ejercicio profesional del maestro.

Este recorrido investigativo permitió comprender de manera profunda y situada cómo se construye, experimenta y proyecta la motivación docente en un escenario marcado por realidades complejas y desafiantes. La motivación, en este contexto, no puede ser vista como un atributo estático, ni exclusivamente interno, sino como un proceso dinámico influenciado por el sentido de pertenencia, las relaciones interpersonales, el acompañamiento institucional, las oportunidades de formación y el reconocimiento tanto de la comunidad educativa como de las políticas públicas.

En cuanto *al primer objetivo específico*, se logró describir la motivación de los docentes desde una perspectiva integral, destacando su incidencia positiva en el desempeño profesional. Se identificó que el compromiso con los estudiantes, la pasión por enseñar, el reconocimiento social y la estabilidad laboral son factores que inciden directamente en la calidad de su práctica pedagógica. Asimismo, los docentes manifestaron una alta disposición a transformar su labor educativa cuando sienten respaldo institucional y valoración de su rol.

Respecto al *segundo objetivo*, el análisis de las vivencias docentes permitió revelar que la motivación está estrechamente ligada a la experiencia emocional y a la construcción de sentido en la enseñanza. Las narrativas recogidas reflejan que el entusiasmo, la satisfacción por los logros de los estudiantes, y la posibilidad de innovar en el aula son aspectos claves para sostener la vocación docente. La motivación, por tanto, es alimentada por la interacción diaria con los alumnos, la superación de retos pedagógicos y el reconocimiento del impacto de su trabajo en la comunidad educativa.

Al caracterizar estrategias favorecedoras de la motivación docente, se identificaron acciones concretas que pueden ser promovidas desde la institución: la creación de espacios de diálogo y participación, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la implementación de procesos de formación continua pertinentes, y la consolidación de una cultura de reconocimiento. Estas estrategias no solo inciden en el bienestar individual del docente, sino que proyectan efectos positivos en la calidad del proceso educativo y en la construcción de comunidades de aprendizaje.

Además, el enfoque desde los requerimientos expresados por los docentes permitió centrar la mirada en sus voces, vivencias y percepciones, lo cual enriqueció sustancialmente la construcción del conocimiento. Así, esta tesis no pretende imponer un modelo externo de motivación, sino construir, a partir del diálogo y la sistematización de experiencias, una comprensión situada de los factores que alimentan o debilitan el compromiso y la vocación docente. En este proceso, fue posible evidenciar que la motivación no es un simple detonante para el cumplimiento de tareas, sino un motor que impulsa la innovación, la resiliencia pedagógica y el deseo de transformar la realidad desde la escuela.

En primer lugar, al describir la motivación de los docentes y su incidencia en el desempeño profesional, se evidenció que esta no puede ser comprendida como un fenómeno aislado o meramente individual. Por el contrario, la motivación se mostró como una experiencia compleja, atravesada por múltiples dimensiones: el sentido del rol docente, las condiciones laborales, el reconocimiento social, el clima institucional y la posibilidad de establecer vínculos auténticos con los estudiantes. Estos elementos interactúan entre sí y dan lugar a una

motivación que se construye cotidianamente, en el marco de una práctica pedagógica que exige entrega, flexibilidad y constante reflexión.

En la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá, la motivación de los docentes se configura como un pilar fundamental que incide directamente en su desempeño profesional. A través de las entrevistas y observaciones se ha evidenciado que el compromiso de los educadores con su labor se sustenta en diversos factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, que fortalecen su compromiso y efectividad en el aula.

Entre los factores más influyentes se destacan el interés genuino por el aprendizaje de los estudiantes, la satisfacción derivada de los logros alcanzados por estos y el reconocimiento social de su papel como agentes transformadores de la comunidad. Los docentes manifiestan que ver el progreso de sus estudiantes y acompañarlos en sus procesos formativos no solo le proporciona sentido a su trabajo, sino que les impulsa a seguir mejorando sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, se observa una relación directa entre la motivación y el clima institucional. El apoyo de los equipos directivos, la existencia de una cultura colaborativa, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, y las oportunidades de formación continua, son elementos que fortalecen el entusiasmo y la entrega de los docentes. Cuando se sienten valorados, escuchados y respaldados, su compromiso con la enseñanza se intensifica, lo cual se traduce en mejores estrategias metodológicas, mayor preparación de las clases y una actitud más proactiva frente a los retos del proceso educativo.

En este sentido, se identificó que los docentes que manifestaban mayores niveles de motivación coincidían en aspectos clave: una valoración positiva de su labor educativa, una fuerte convicción respecto al impacto que su enseñanza tiene en la vida de los estudiantes, la claridad en su propósito pedagógico, y una actitud resiliente frente a las dificultades del contexto. Estas características revelan una motivación que trasciende lo económico o administrativo, y que se ancla en dimensiones éticas y afectivas de la profesión.

Asimismo, se reconoció que la motivación se fortalece cuando los docentes perciben que sus esfuerzos son valorados, que cuentan con autonomía para innovar en sus prácticas, y que se sienten parte activa de una comunidad educativa que les brinda apoyo y sentido de

pertenencia. Por ello, no puede hablarse de motivación sin considerar las condiciones que la hacen posible: un entorno institucional que fomente el diálogo, que reconozca los logros, que ofrezca espacios de formación continua, y que promueva una cultura escolar centrada en el bienestar colectivo.

En segundo lugar, el análisis de los aspectos fundamentales de la motivación desde las vivencias docentes permitió visibilizar elementos clave como la autonomía en la práctica pedagógica, entendida como compromiso ético y emocional, y la importancia de un clima institucional favorable. Estos factores emergieron en los relatos de los docentes participantes, quienes identificaron que su motivación se sostiene, en gran medida, en la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas con libertad, actuar conforme a sus convicciones educativas y sentirse respaldados por una comunidad escolar que valora su labor.

La motivación docente representa un eje central en la calidad de la enseñanza, pues influye directamente en la forma en que se desarrolla el proceso educativo. En la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá, las vivencias de los maestros permiten identificar factores claves que dinamizan su compromiso profesional y su práctica pedagógica.

A partir de las experiencias compartidas por los docentes, se evidencian elementos como el compromiso, el reconocimiento institucional, la estabilidad laboral y la posibilidad de actualizarse profesionalmente como detonantes de su motivación. Muchos manifiestan que el amor por enseñar, el vínculo emocional con sus estudiantes y el orgullo de formar parte del desarrollo comunitario les permite encontrar sentido a su labor diaria. Estas vivencias reflejan una motivación intrínseca que los impulsa a superar las dificultades propias del contexto rural en el que trabajan.

Por otro lado, el acompañamiento institucional, la disponibilidad de recursos pedagógicos en un ambiente colaborativo entre colegas fortalecen la motivación extrínseca. La posibilidad de participar en proyectos escolares, recibir formación continua y contar con espacios de diálogo les permite sentirse parte de una comunidad educativa activa y comprometida. Este ambiente de trabajo favorable tiene un impacto positivo en la calidad de la

enseñanza, los docentes motivados tienden a planear mejor sus clases, a innovar en sus estrategias y a mostrar mayor compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Una de las estrategias más destacadas es la creación de una cultura institucional basada en el reconocimiento del trabajo docente. Esto incluye tanto el reconocimiento formal, como incentivos, premios o distinciones, como el reconocimiento cotidiano y simbólico, manifestado en palabras de agradecimiento, retroalimentación positiva y valoración del esfuerzo. Este tipo de reconocimiento fortalece el sentido de pertenencia y refuerza la autoestima profesional. Otra estrategia relevante es la promoción del trabajo colaborativo. Fomentar espacios donde los docentes puedan compartir experiencias, diseñar estrategias pedagógicas conjuntas, reflexionar sobre sus prácticas y construir conocimiento colectivo contribuye significativamente al fortalecimiento de la motivación intrínseca. El apoyo entre pares, la cooperación y la corresponsabilidad generan un clima laboral más humano, solidario y enriquecedor.

Asimismo, la formación continua, entendida no solo como actualización de contenidos, sino como oportunidad para el crecimiento personal y profesional, es un factor motivacional clave. Las oportunidades de capacitación que responden a los intereses, contextos y desafíos reales de los docentes permiten revitalizar su práctica pedagógica y mantener el entusiasmo por la enseñanza. La autonomía profesional también emerge como una estrategia poderosa para motivar al docente. Cuando se confía en su criterio, se le otorgan espacios para la toma de decisiones y se valora su creatividad, el docente se siente empoderado, lo que estimula su sentido de responsabilidad y compromiso.

Finalmente, un liderazgo institucional cercano, ético y dialogante favorece la motivación docente. La construcción de relaciones basadas en la confianza, el respeto y la escucha activa por parte de los directivos crea un ambiente propicio para que el docente se sienta acompañado y valorado.

Los espacios de diálogo y participación permiten a los docentes expresar sus ideas, preocupaciones, propuestas, sentirse parte activa en la toma de decisiones. Esta inclusión fortalece la confianza institucional que refuerza el sentido de pertenencia, al mismo tiempo que contribuye a la construcción colectiva de una visión educativa compartida. Por su parte, el trabajo colaborativo se configura como una herramienta poderosa para la motivación, al

generar redes de apoyo profesional, intercambio de saberes y construcción conjunta de soluciones pedagógicas. En contextos rurales, donde los desafíos suelen ser múltiples, este tipo de interacción cobra aún mayor relevancia.

La formación continua pertinente, contextualizada y flexible, emerge también como un factor determinante. Los docentes expresaron su interés por procesos formativos que respondan a sus realidades, necesidades e intereses, y que les permitan actualizar sus saberes y fortalecer sus competencias de manera significativa. Cuando la formación no es impuesta, sino construida desde la escucha activa y la participación, se convierte en una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, impactando directamente en la motivación y la calidad de la enseñanza.

Por último, la cultura de reconocimiento, entendida más allá del elogio formal, implica una valoración auténtica del esfuerzo, la dedicación y la creatividad del profesorado. Reconocer la labor docente, visibilizar sus logros y acompañar sus procesos fortalece la autoestima profesional y refuerza el compromiso con la tarea educativa. En consecuencia, estas estrategias no solo inciden en el bienestar individual del docente, sino que proyectan efectos positivos en la calidad del proceso educativo, en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción de comunidades escolares más humanas, solidarias y comprometidas con la transformación social.

Así, se concluye que la motivación docente no surge únicamente desde políticas educativas o lineamientos externos, sino que se nutre, sobre todo, de la vivencia personal, del reconocimiento cotidiano, y de la posibilidad de construir sentido y comunidad en el ejercicio de educar. En este marco, cualquier propuesta que busque fortalecer la motivación debe partir del conocimiento de las realidades y percepciones del profesorado, promoviendo condiciones institucionales que habiliten su desarrollo integral. En suma, esta investigación permitió afirmar que la motivación docente es un componente fundamental para mejorar la enseñanza, y que su fortalecimiento requiere comprenderla desde una perspectiva integral, situada y dialógica. Apostar por el desarrollo de condiciones que nutran la motivación no solo beneficia al docente como sujeto, sino que también transforma su relación con los estudiantes, con el conocimiento y con la institución, abriendo camino a una educación más comprometida, significativa y transformadora para los territorios.

Recomendaciones

Con base en las conclusiones derivadas de este estudio, surge la necesidad de repensar cómo fortalecer la motivación del docente en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico, Caquetá. La motivación no puede ser entendida como un elemento estático o accesorio, sino como una condición esencial que incide directamente en la calidad de la enseñanza, en la dinámica institucional y en el desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, se hace urgente establecer acciones concretas y sostenibles que respondan a las necesidades y expectativas de los propios docentes, como protagonistas de los procesos educativos.

En función de los objetivos propuestos y del análisis desarrollado, se recomienda, en primer lugar, diseñar e implementar programas de acompañamiento institucional que reconozcan y fortalezcan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca del profesorado. Esto implica no solo mejorar las condiciones laborales, sino también promover espacios para la formación continua, el desarrollo profesional y el reconocimiento del mérito. Asimismo, es clave fomentar una cultura institucional que valore la colaboración, el diálogo horizontal y el trabajo en equipo como pilares de una gestión educativa motivadora.

En segundo lugar, se sugiere establecer mecanismos efectivos de participación docente en la toma de decisiones escolares, que permitan al profesorado sentirse parte activa del Proyecto Educativo Institucional. La inclusión de sus voces no solo fortalecería su sentido de pertenencia, sino que también enriquecería la planificación y la ejecución de prácticas pedagógicas contextualizadas y significativas.

Por último, se considera fundamental que este objeto de estudio continúe siendo investigado en diversos contextos, niveles y regiones del país. La motivación docente es un fenómeno dinámico y multifactorial que requiere ser comprendido a profundidad para seguir construyendo sistemas educativos más humanos, justos y comprometidos con la transformación social. Explorar nuevas metodologías, contrastar realidades y generar redes de

conocimiento permitirá avanzar en la consolidación de propuestas pedagógicas que reconozcan al maestro como sujeto activo, crítico y motivado para enseñar y aprender.

REFERENCIAS

Andrade, H. G. Brookhart, S. M. (2020). *La evaluación formativa en la práctica*. Editorial Graó.

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Ediciones Morata.

Arias-Odón, F. (2023). Construcción de teorías científicas: nuevos enfoques e implicaciones en la tesis doctoral. *Yachay*, 12 (2), 138-144.
<https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/751>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ávila, A. (2017). Calidad educativa y motivación docente. *Revista de Investigación Académica*, 29, 1-10.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Barriga, F. D. Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. (2009). Estrategias de motivación de los profesores en el aula de lenguas extranjeras: explorando las percepciones de profesores y estudiantes. *Innovación en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas*, 3(2), 123-140.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Editorial Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2012). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la formación*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (2021). *Motivación y vocación docente: El valor de educar*. Madrid: Ediciones Morata

- Bronfenbrenner, U. (2002). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Carrillo, M. (2023). *La motivación docente en contextos escolares: reflexiones y propuestas pedagógicas*. Editorial Académica Española.
- Carbonell, J. (2022). *El oficio de aprender: escuelas que valen la pena*. Editorial Graó.
- Casanova, M. A. (2011). *La calidad de las instituciones educativas: evaluación y mejora*. Editorial La Muralla
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, A. (2018). *Reflexiones sobre la práctica docente en contextos complejos*. Universidad de Antioquia.
- Contreras, <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1428> A., Díaz, M., & Sánchez, C. (2022). *Evaluación formativa y pensamiento crítico: herramientas para la transformación educativa*. Editorial Aula Abierta.
- Contreras-Colmenares, A., Pérez, J. Mora, D. (2023). *Competencias docentes para la innovación pedagógica en educación básica*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
- Córdoba, J. A. (2022). *La formación docente en entornos rurales: retos y propuestas para la educación contemporánea*. Universidad del Tolima.
- Corona, J., Martínez, Salazar, M. (2022). *Aportes de las competencias emocionales en el aula escolar*. Editorial Académica Española.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- Contreras, A., Díaz, L. Sánchez, P. (2022). Motivación docente: Factores que inciden en el compromiso profesional y en la mejora de la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45–64. <https://doi.org/10.35362/rie8915064>
- Contreras, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la preposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132
- Contreras-Colmenares, A.; Díaz Quero, V. y Ramírez Sánchez, R. (2023). Fundamentos en la generación de teorías. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la*

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications
- Day, C., Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, C. (2019). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y su impacto en el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Díaz Barriga, F. (2013). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Editorial McGraw-Hill.
- Fernández, Enguita, M. (2020). ¿Cómo motivar a los docentes? Claves para la formación del profesorado en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 389, 74-95.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115181&info=openlink&codigo_url=66840
- Fernández, C. (2008). La motivación del profesorado y su influencia en la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-12.
- Fernández-Berrocal, P. Ruiz-Aranda, D. (2020). *Inteligencia emocional en la educación*. Alianza Editorial.
- Flores, M. (2020). Desarrollo profesional docente: Conceptos, enfoques y modelos. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22.
- Flores Solano, C. (2021). *Interacciones multimodales en una clase de español de octavo año costarricense*. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-20.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.15>
- Fraser, B. J. (2012). *El ambiente de aprendizaje en el aula y su impacto en el rendimiento escolar*. *Revista de Educación*, 358, 23-43.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Octaedro.

- García, A. (2022). *La motivación docente y su relación con la calidad educativa en el nivel medio superior en México* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- García López, L. A. (2022). *La motivación docente y su relación con la calidad educativa en el nivel medio superior en México* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Garzón, L. A. (2021). *La práctica pedagógica y el saber docente: una aproximación desde la experiencia educativa*. Revista Colombiana de Educación, 80(1), 45-66. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10430>
- Geertz, C. (1974). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, J. (2019). La motivación docente en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Científica de Educación*, 13(2), 25-37.
- González-Monteagudo, J., Álvarez-García, D., Rodríguez, Rodríguez-Gómez, G. (2020). *Relación entre la motivación docente y el desempeño en el aula*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26(1), 1-16.
- Gutiérrez, M., Rodríguez, Salazar, P. (2022). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias lectoras en educación básica*. Editorial Académica Española.
- Habermas, J. (1989). *E I Discurso Filosófico de la Modernidad*. Taurus.
- Hargreaves, A. (2020). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Solution Tree Press
- Hargreaves, A. Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley Sons.
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó

- Jiménez, R. (2023). *La planeación didáctica centrada en el aprendizaje significativo*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Lincoln, Y. S. Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Locke, E. A. Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Luque, A. (2020). *Inclusión y diversidad en el aula: una mirada desde la pedagogía crítica*. Editorial Octaedro.
- Marcelo García, C. (2019). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, A. (2007). El estado emocional de los docentes. *Revista de Educación*, 342, 11-34.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Martínez, L. (2021). *La relación entre motivación docente y percepción de calidad educativa en estudiantes y padres de familia*. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 15-29.
- Martínez, J. (2019). *Falta de motivación de los docentes en el contexto escolar*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Marcelo, C., Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: estrategias innovadoras para la formación continua*. Narcea Ediciones.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2016)
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivación*. *Psychological Review*, 50(4), 370-396
- Maslow, A. H. (1993). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Kairós.
- Mejía Navarrete, Julio (2011). "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación -ReLMIS*. Nº1. Año 1. Abril - Sept. De 2011. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 47 - 60. Disponible en:<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2023). Emotional intelligence and teacher well-being: A systematic review of empirical studies (2012–2022). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010760>

- McKellar, P. (1996). *Formación docente y calidad educativa*. Revista de Investigación Educativa, 14(2), 43-56.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mendoza Tauler, L. L., Leyva Figueredo, P. A., y Ferreiro Fuente, Y. L. (2020). Desarrollar la motivación en el proceso de formación de los profesionales: experiencia educativa. *Opuntia Brava*, 12(4), 1-10.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de lenguaje*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2020). *Lineamientos de política educativa para la formación docente en Colombia*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Murillo, F. J. (2012). *La investigación sobre eficacia escolar: su evolución y principales líneas de trabajo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(1), 7-34.
- Olmedo Rodríguez, J., Pérez, L., y Martínez, A. (2025). [Título del libro o documento]. Editorial Académica.
- Orellana, G. y Sánchez, R. (2021). *Desarrollo profesional docente y motivación laboral en una institución educativa pública*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 17(1), 163-176.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pérez, W. (2022). *Impacto de la formación en la motivación docente en el aula de educación secundaria desarrollada en España (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez, L., Ramírez, J., y Gómez, F. (2021). *Estrategias didácticas para fortalecer la escritura creativa en primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Pintrich, P. R., y Meece, J. L. (2008). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación

- Quiroz, M. (2019). *La motivación docente en la enseñanza de idiomas: estudio de caso en una escuela de idiomas de Lima (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Quispe, L. (2023). *La motivación docente en contextos escolares: desafíos y propuestas*. Editorial Académica Universitaria
- Rodríguez Muñoz, A. (2020). *La motivación docente y el uso de las tecnologías educativas en la enseñanza universitaria. Tesis doctoral*, Universidad de Salamanca, España.
- Rodríguez, A., y Martínez, D. (2019). *Didáctica de la comprensión lectora en educación básica: enfoques y estrategias*. Editorial Magisterio.
- Roffey, S. (2021). *The social and emotional aspects of teaching and learning: Personal, social and emotional development across the curriculum*. Routledge.
- Sánchez, R., y Sánchez, R. (2020). La motivación docente y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación y Desarrollo Educativo*, 13, 1-12.
- Sanmartí, N. (2019). *Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Segovia, C. (2021). *Innovación pedagógica en el aula: desafíos y oportunidades en la escuela contemporánea*. Ediciones Pedagógicas.
- Skinner, B. F. (1993). *Science and human behavior*. New York: Free Press. (Obra original publicada en 1953).
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Tedesco, J. C. (2020). *Educación y justicia social en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2023). *Informe anual de actividades académicas*. México: UNAM.

Vroom, V. H. (2021). *Work and motivation* (2.ª Ed.). Jossey-Bass.

Weber, M. (1978). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (Vols. 1–2). Fondo de Cultura Económica.

Zabalza, M. A. (2007). *Diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Editorial Graó.

Zúñiga, M., y Ramírez, C. (2021). *Prácticas pedagógicas y evaluación en ambientes digitales de aprendizaje*. Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo A-1

Constancia firmada por expertos

CONSTANCIA

Quien suscribe, María Cecilia Salvatierra Vivas C.I.5650029, con título de Doctora en Educación: a través de la presente, manifiesto que he valorado dos instrumentos: el primero, una entrevista dirigida a docentes y, el segundo un quion de observación, ambos para ser desarrollados en la investigación titulada: la motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza, cuya autora es María Eugenia Rodríguez Barrero, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal.

San Cristóbal, a los ocho días del mes de Febrero del 2024

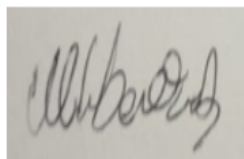


Firma del experto

CONSTANCIA

Quien suscribe, WILBER ORTIZ NAVARRETE con título de **Doctor en Educación**: a través de la presente, manifiesto que he valorado dos instrumentos: el primero, una entrevista dirigida a docentes y, el segundo un guion de observación, ambos para ser desarrollados en la investigación titulada: **la motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza**, cuya autora es María Eugenia Rodríguez Barrero, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal.

Bogotá DC, a los 27 días del mes de enero del 2024.



Firma del experto

Anexo Acto de Aprobación del Doctorado en Educación.

Anexo A-2

Guión de instrumentos

CONSTANCIA DE INVITACIÓN A DOCENTES

La suscrita Rectoría de la Institución Educativa Acevedo y Gómez, del municipio de Puerto Rico, Caquetá, deja constancia de que el día 17 Septiembre de 2024, se realizó la invitación formal a los docentes de la institución a participar en la investigación titulada:

"La motivación docente como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza."

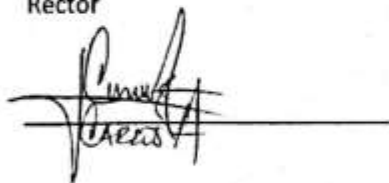
La cual es realizada por la docente Maria Eugenia Rodríguez, estudiante de la UPEL. Esta investigación tiene como objetivo Generar elementos teóricos que configuren la motivación del docente para la mejora de la enseñanza en la Institución Educativa Acevedo y Gómez del municipio de Puerto Rico Caquetá-Colombia, desde los requerimientos de los propios docentes

La participación de los docentes será voluntaria, garantizando la confidencialidad de la información recolectada y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

En constancia, se firma en Puerto Rico (Caquetá), a los 17 días del mes de septiembre del año 2024.

Atentamente,

Rector

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'P. Acevedo', is written over a horizontal line. The signature is stylized and includes a large flourish at the end.

Guion de la entrevista

Estimado docente, de antemano muchas gracias por participar en la aplicación y solución de la presente entrevista en el marco de la tesis doctoral denominada "La motivación como un elemento fundamental para mejorar la enseñanza" agradezco sus respuestas y cuenta con la total confidencialidad de su participación.

¿Cómo se siente en su trabajo como docente?

¿Puede contar alguna experiencia en la que se ha sentido muy satisfecho de su labor?

¿Qué aspectos de tu trabajo te generan mayor interés y cómo influye en tu desempeño laboral?

¿Cuál es tu experiencia sobre los logros profesionales que te han generado mayor satisfacción?

¿Cómo influye el sentido de logro en tu motivación?

¿Cómo influye el aprendizaje continuo de los estudiantes en tu motivación laboral?

¿Qué estrategias utilizas para seguir mejorando académicamente?

¿De qué manera contribuyes al realizar tu trabajo y cómo influye eso en tu motivación?

¿Cómo describes tu responsabilidad en la labor de enseñar?

¿Qué tipo de reconocimiento has recibido?

¿Cómo influye el reconocimiento en tu motivación laboral?

¿En qué influye la remuneración en tu motivación laboral?

¿Qué otros aspectos consideras importantes además de la remuneración?

¿Qué importancia tiene la estabilidad laboral en tu motivación?

¿Cómo influye la inestabilidad laboral en tu desempeño?

¿A partir de tu experiencia qué aspectos de tus condiciones de trabajo influyen en tu motivación?

¿Qué mejoras consideras necesarias que se realicen para sentirte motivado?

¿Cómo valorarías el desarrollo profesional en tu motivación laboral?

¿Cuál ha sido tu vivencia sobre las oportunidades que te ha brindado la institución para el desarrollo profesional?

¿Siente que se reconoce su labor en la institución? Por favor, puede describir cómo se ha reconocido su labor y quién o quiénes le han reconocido.

¿Considera que recibe los beneficios e incentivos por su labor? ¿Son adecuados? Explique.

¿Qué piensa de la evaluación del desempeño? ¿Cómo siente que esta evaluación es útil para reconocer su desempeño en el aula?

¿Cómo se siente con las evaluaciones de desempeño? Explique

¿Puede describir como es el ambiente de trabajo? En cuanto a

¿Comunicación y relacionarse con el personal directivo y con sus colegas?

Describa algún hecho en el cual se ha sentido útil, escuchado o tenido en cuenta

¿Le parece que se motiva su participación en las actividades de la institución? ¿En cuáles y como participa?

¿Cuáles considera que son las estrategias más efectivas para fomentar la motivación entre los docentes de la Institución Educativa Acevedo y Gómez?

¿Existen programas o iniciativas en las instituciones destinadas a promover la motivación y el bienestar de los docentes? ¿Cómo han influido en su experiencia?

¿Qué papel juega el apoyo y reconocimiento de la comunidad educativa en su nivel de motivación?

¿Cómo describirías tu satisfacción general con el ambiente de trabajo y las relaciones que mantienes con tus colegas y los directivos en la institución?

¿Podrías compartir ejemplos específicos de actividades o iniciativas en las que hayas participado para fortalecer la colaboración y la comunicación entre profesores, la administración y el personal de apoyo? ¿Cómo crees que estas actividades contribuyen con mejoramiento del entorno educativo?

¿Cómo influyen los resultados de la enseñanza en la motivación docente?

¿Cómo cree que su motivación influye en la forma en que aborda la enseñanza y la interacción con los estudiantes?

¿Puede compartir alguna experiencia o anécdota en la que usted se haya sentido especialmente motivado?

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA Y REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Entrevista

1. A partir de tu experiencia qué aspectos de tus condiciones de trabajo influyen en tu motivación?, ¿Qué mejoras laborales consideras necesarias que se realicen para sentirte motivado? En mi experiencia, aspectos como el apoyo institucional, el reconocimiento, las oportunidades de desarrollo profesional y un ambiente laboral positivo y colaborativo son los que más influyen en mi motivación como docente. Sin embargo, considero que se pueden realizar mejoras en áreas como la carga de trabajo, el acceso a recursos educativos y el reconocimiento salarial para incrementar aún más mi motivación y satisfacción laboral.
2. ¿Qué importancia tienen la motivación laboral? La motivación laboral es esencial para el bienestar y el rendimiento de los docentes. Una alta motivación laboral se traduce en una mayor dedicación, compromiso y eficacia en el aula, lo que a su vez beneficia directamente a los estudiantes y al éxito general de la institución educativa. ¿Cuál ha sido tu vivencia sobre las oportunidades que te ha brindado la institución para profundizar su formación docente? Mi institución ha proporcionado una variedad de oportunidades para mi desarrollo profesional, incluyendo programas de capacitación, talleres, conferencias y colaboraciones con otros docentes. Estas oportunidades han sido fundamentales para mi crecimiento y me han permitido mantenerme actualizado en mi campo y mejorar mis habilidades pedagógicas.
3. ¿Siente que se reconoce su labor en la institución? Sí, siento que mi labor es reconocida en la institución. He recibido premios institucionales, menciones en

reuniones de personal y expresiones de gratitud por parte de mis colegas, directivos y estudiantes.

4. ¿Recibe beneficios e incentivos acordes con su labor docente? Sí, he recibido beneficios e incentivos acordes con mi labor docente, como bonificaciones por desempeño, oportunidades de desarrollo profesional y apoyo para actividades extracurriculares. Sin embargo, considero que aún se pueden mejorar estos beneficios para incentivar aún más la excelencia y el compromiso de los docentes.
5. ¿Qué piensa de la evaluación del desempeño? ¿Cómo siente que esta evaluación es útil para reconocer su desempeño en el aula? Creo que la evaluación del desempeño es una herramienta importante para reconocer y mejorar mi labor como docente. La retroalimentación recibida a través de la evaluación me ayuda a identificar áreas de mejora y a implementar estrategias efectivas en el aula. Además, la evaluación del desempeño contribuye a mantener altos estándares de calidad educativa y a garantizar la excelencia en la enseñanza.

Observación

Fecha 18 de septiembre

Siendo las 7:05 a.m. la clase comienza con la docente saludando alegremente a los estudiantes, pero rápidamente nota que hay mucho ruido en el aula. Con amabilidad y sonriendo, pide un poco de silencio para poder comenzar. Después de unos minutos, cuando el ambiente se tranquiliza, la docente les explica el objetivo de la clase y escribe en el tablero: "Aprender a escuchar antes de hablar". Les comenta que es una habilidad importante en la comunicación y que hoy trabajarán en ella.

Poco después, una estudiante levanta la mano y pregunta si van a trabajar en la cartilla de lectura o en el libro de Cuentos de los Hermano Green. La docente responde con paciencia que aún no es momento para eso y aprovecha la pregunta para introducir el tema, explicando la importancia de escuchar atentamente antes de hablar. Ejemplifica con situaciones cotidianas mencionando el comportamiento al iniciar la clase en la que no pudo empezar a tiempo por ellos estar hablando mucho y les dice que, para comunicarse efectivamente, es esencial comprender lo que otros dicen.

La docente se sienta e invita a los estudiantes a compartir sus opiniones y experiencias relacionadas con el tema. Algunos estudiantes participan con entusiasmo, mientras que otros están más reservados o distraídos observando una mariposa muy colorida que entró al mismo instante al salón de clase. La docente les da tiempo para expresarse y los alienta a respetar las opiniones de sus compañeros.

Después de aproximadamente 15 minutos de discusión y participación, la docente les propone una actividad práctica. Divide a los estudiantes en grupos pequeños (4 grupos de 3 estudiantes cada uno) y les pide que practiquen escuchando a un compañero mientras este habla sobre un tema específico (el futbol). Cada grupo tiene 30 minutos para realizar la actividad.

Durante la actividad, la docente circula por el aula, observando y escuchando las interacciones entre los estudiantes. Les entrega la cartilla para que lean un poco sobre el futbol en la página

13, donde hay una historia corta, los niños empiezan a abrir la cartilla y se asombran al ver que la lectura contiene una serie de imágenes llamativas y algunos se disponen a colorear y no tienen en cuenta la indicación inicial (leer), la maestra se da cuenta y se disgusta con aquellos niños y les solicita que trabajen de manera individual; los niños acatan la orden y se dedican a realizar la lectura responsablemente. La docente teniendo en cuenta la estrategia implementada ofrece orientación y retroalimentación individualizada según sea necesario. Después de que todos los grupos y los estudiantes que estaban trabajando solos terminaron el ejercicio y que tuvieron la oportunidad de practicar, la docente reúne a la clase y hace una breve reflexión sobre lo aprendido (allí gasta 15 minutos de la hora de clase) Destaca las habilidades de escucha observadas y alienta a los estudiantes a seguir practicando para mejorar.

La clase termina con la docente agradeciendo la participación de los estudiantes y reiterando la importancia de escuchar atentamente antes de hablar. Les recuerda que esta habilidad les será útil en muchas situaciones de la vida cotidiana y que las actividades realizadas en clase ayudan a mejorar cada día más y da la orden de salir a descanso debido a que el tiempo había terminado.

SINTESIS CURRICULAR

Nombres y Apellidos: María Eugenia Rodríguez Barrero

Documento: 40.777.827

Título: Magister en Ciencias de la Educación

Correo: maeuroba36@hotmail.com

Cargo actual: docente de la Institución Educativa Acevedo y Gómez (Puerto Rico Caquetá-Colombia)

ORCID 0000-0002-2473-5101

Nombres y apellidos: María Auxiliadora Chacón Corzo

Email: corzomar@gmail.com

mariach@ula.ve

ORCID: 0000-0002-6725-1256

Cargo actual: Profesora Titular de la Universidad de Los Andes. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, estado Táchira, Venezuela.

Licenciada en Educación egresada de la Universidad de Los Andes. Especialista en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctora en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Postdoctorado: Investigación Pedagogía y Conocimiento de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Profesora de pregrado y postgrado de la Universidad de Los Andes del Táchira.

Profesora invitada en el Instituto de Mejoramiento Profesional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Núcleo Táchira e Investigadora del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC)

Tutora y jurado de Trabajos de Postgrado: especialización, maestría y doctorado.

Mediadora en talleres de formación de docentes en servicio en el estado Táchira.

Líneas de investigación: Formación Docente

Autora de publicaciones en el área de educación y pedagogía, en revistas indizadas y arbitradas.

PEI ULA (Premio Estímulo a la investigación de la Universidad de Los Andes).