



**VOLVER A LO ESENCIAL
LA MOTIVACIÓN DOCENTE COMO EJE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE**

Dayana Alejandra Ortega Molina

**Tutora
Angela María Guzmán Donsel**

**Universidad ICESI
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Mayo 2025**

Agradecimientos

No podría comenzar yo este apartado sin reconocer la fuerza viva que me viene de lo alto, a través de una fe inquebrantable, que me permitió atravesar el desierto -profesional y espiritual- del que finalmente estoy profundamente agradecida. Es la ayuda de un Dios en el que confío con convicción y al que le debo la esperanza, el coraje y la disciplina para la culminación de este escrito, que, por su naturaleza, está hecho con mucho amor.

El desierto se ha convertido hoy en un jardín frondoso que da fruto y que me permitió salir de un descontento sistemático con el oficio al que, por suerte, me he dedicado, pues es parte de mi vocación. Gracias a este trabajo sencillo *he vuelto a lo esencial*, al reconocimiento de una identidad que es parte constitutiva de mi vida: ser profesora.

Por supuesto, quisiera darle en este momento, y para siempre, gracias a mi familia, a mi hogar, a mi nido luminoso y alegre, en el que me deleito a diario: mi esposo y mi hija, los amores de mi vida. Gracias por apoyar y sacrificar todo por este gran sueño. Ha sido un año difícil y desafiante en el que me acompañaron dándome fuerza, ánimo y mil razones para continuar hasta el final con este trabajo. Ustedes son la razón para ver con esperanza hacia el futuro.

A mi padre, le quiero agradecer por esta oportunidad que me regaló, fruto de su empeño, de su trabajo y de su entrega. No me ha dejado de apoyar nunca y sigue siendo mi roca firme, en cada paso que doy, como en el estudio de esta maestría y en la construcción de una familia. A mi madre también le agradezco por heredarme esta profesión magnífica, alucinante y a veces desagradecida, que es la docencia, sé que mi valentía y tenacidad preceden de ella, quien nos cuidó desde siempre y me enseñó el valor de dedicarse de lleno al trabajo y a la familia. A mis padres, les debo todo.

También debo agradecer a mi familia extensa, a mis padres adoptivos, Luz y Álvaro que también han sido grandiosos; a mi hermana, que es un ejemplo de dedicación y estudio; a mis abuelas por su amor incondicional conmigo y con mi hija; a mis tías por su apoyo desbordado; a mis primos hermanos por su amor a la distancia; a mis suegros y cuñada; y a tantas otras personas que no alcanzaría a nombrar aquí, para expresar cuánto cariño les tengo.

A mis amigos más influyentes en educación: José Luis, Mauricio, Laura, Blanca Helena, quienes todos los días me recordaban que la educación vale la pena por sí misma, porque este mundo necesita de nosotros y porque cada persona, cada estudiante, nos transforma y nos interpela, y nos llama a seguir buscando ideales grandes con corazón encendido. También tengo que agradecer a mis amigas de Cerronaya, quienes me abrieron las puertas de su casa, un centro de formación y de cultura, para la elaboración cuidadosa y dedicada de la escritura de este estudio.

Por último y no menos importante, quiero agradecerle a mi tutora, Ángela Guzmán, por haber creído en este proyecto y animarme cuantas veces hiciera falta para sacar adelante un estudio que mostrara la necesidad de una educación más humana y centrada en la persona. Ella es la prueba de que la motivación sostenida se irradia en el estudiante y permite alcanzar los resultados deseados.

Dilige et quod vis fac - Ama y haz lo que quieras.

Tabla de Contenido

<u>CAPÍTULO I EXPLORANDO LOS RASGOS GENERALES</u>	7
INTRODUCCIÓN	7
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
PREGUNTA PROBLEMA	12
OBJETIVOS	13
JUSTIFICACIÓN	13
<u>CAPÍTULO II EN BUSCA DE MOTIVOS</u>	16
LA MOTIVACIÓN COMO PROBLEMA	16
CONCEPTO DE MOTIVACIÓN	18
LA MOTIVACIÓN COMO PROBLEMA	24
DESDE LA PSICOLOGÍA:	24
DESDE LA PEDAGOGÍA:	26
DESDE LA SOCIOLOGÍA:	30
RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y DOCENCIA	32
LA MOTIVACIÓN DOCENTE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	32
LA MOTIVACIÓN COMO EJE CENTRAL DEL DESEMPEÑO DOCENTE	35
IMPACTO DE LAS CONDICIONES LABORALES EN LA MOTIVACIÓN DOCENTE	36
LIMITACIONES EN LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE	38
FACTORES DE LA MOTIVACIÓN	41
ASPECTOS EMPÍRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE	43
CELO PEDAGÓGICO	46
ASPECTOS EMPÍRICOS PARA EL ANÁLISIS DEL CELO PEDAGÓGICO	48
LA FORMACIÓN DEL CELO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA MOTIVACIONAL	49
<u>CAPÍTULO III PLAN DE BÚSQUEDA: MARCO METODOLÓGICO</u>	53
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	54
TABLAS DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS	55
CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN DEL CELO PEDAGÓGICO EN EL AULA	56
TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO Y CODIFICACIÓN	60
TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA Y DE FUENTES	61
POBLACIÓN ESTUDIADA	62
PERFILES DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA	62
CONTEXTOS EDUCATIVOS A ESTUDIAR	66
CIERRE DEL MARCO METODOLÓGICO E INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE RESULTADOS	68
<u>CAPÍTULO IV TEJIENDO RAÍCES: EXPLORANDO LOS CIMIENTOS DE LA MOTIVACIÓN DOCENTE</u>	70

LAS BASES DEL TEJIDO: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS	73
ANÁLISIS ENCUESTA DOCENTES	74
ANÁLISIS DE ENCUESTA DIRECTIVAS I.E. OFICIAL	95
ANÁLISIS CUALITATIVO – GRUPO FOCAL DOCENTE	108
HALLAZGOS COMPARADOS ENTRE DOCENTES I.E. OFICIAL Y PRIVADA	119
HALLAZGOS COMPARADOS ENTRE DIRECTIVAS DE I.E. OFICIAL Y PRIVADA	121
FACTORES IDENTIFICADOS QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN DOCENTE	123
FACTORES QUE AFECTAN POSITIVAMENTE LA MOTIVACIÓN DOCENTE	123
FACTORES QUE AFECTAN NEGATIVAMENTE LA MOTIVACIÓN DOCENTE	124
LA MOTIVACIÓN DOCENTE, UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA ENTRE SUJETOS E INSTITUCIONES	125
EL AMOR AL OFICIO: LA EXPRESIÓN DEL CELO PEDAGÓGICO	127
FORMAS DE PRESENCIA: MANIFESTACIONES DEL CELO PEDAGÓGICO	129
TEJIENDO SENTIDOS DESDE LA MOTIVACIÓN DOCENTE	130

CAPÍTULO V HILOS CRUZADOS: LA MOTIVACIÓN DOCENTE EN EL TEJIDO DEL APRENDIZAJE

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	133
HILOS CRUZADOS: RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS	135
REVISIÓN DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS	135
¿APRENDER PARA LA PRUEBA O APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE?	138
MOTIVACIÓN DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS: UNA LECTURA DESDE LA OBSERVACIÓN	139
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRASCIENDEN EL AULA: EXPERIENCIAS MOTIVADAS DESDE EL COMPROMISO INSTITUCIONAL	141
MÁS ALLÁ DEL RENDIMIENTO: MOTIVACIÓN, CUIDADO Y CELO PEDAGÓGICO	142

CAPÍTULO VI TEJIENDO NUEVOS HORIZONTES: RECOMENDACIONES PARA REVITALIZAR LA VOCACIÓN DOCENTE

LAS RAÍCES FUERTES CONSTRUYEN BASES SÓLIDAS	145
RECOMENDACIONES DIFERENCIADAS PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:	147
EN EL SECTOR PÚBLICO: CUIDAR LO ESENCIAL Y DIGNIFICAR LA PRÁCTICA	147
EN EL SECTOR PRIVADO: EQUILIBRIO, FORMACIÓN Y COHERENCIA INSTITUCIONAL	147
EN AMBOS CASOS: ESCUCHAR PARA MOTIVAR	148
RECOMENDACIONES PARA CULTIVAR EL CELO PEDAGÓGICO	148
CUIDAR DEL CELO ES CUIDAR DEL ACTO PEDAGÓGICO	150
FORMAR PARA MOTIVAR: UNA APUESTA INSTITUCIONAL IRRENUNCIABLE	151
IMPLICACIONES EN CLAVE DE POLÍTICA EDUCATIVA: HACIA UNA ESCUELA MÁS HUMANA Y SITUADA	152

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

OTRAS CONCLUSIONES QUE DEJA ESTE ESTUDIO:	157
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
-----------------------------------	------------

ANEXOS	166
---------------	------------

ANEXO 1. ENCUESTA DOCENTE	166
ANEXO 2. GUÍA DE PREGUNTAS GRUPO FOCAL	1
ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO OBSERVACIÓN	2
ANEXO 4. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	8
ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO	9
ANEXO 6. SOLICITUDES DE PERMISO PARA REALIZAR OBSERVACIONES	11
ANEXO 7. TABLA CON EL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA	13

CAPÍTULO I

EXPLORANDO LOS RASGOS GENERALES

Introducción

La educación contemporánea enfrenta desafíos significativos en su misión de formar a las generaciones futuras. Entre estos, destacan el impacto de las nuevas tecnologías, el acceso masivo a la información, la proliferación de ideologías, la mercantilización de la educación y la creciente influencia de las redes sociales. Estas transformaciones, acompañadas por la competencia constante y los avances técnicos, han puesto a los profesores en un entorno donde se requieren nuevas habilidades y enfoques para cumplir con las expectativas del sistema educativo actual.

Como resultado de estas demandas, las preguntas fundamentales sobre la educación y la humanidad han sido relegadas. Preguntas esenciales como: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro propósito en el mundo? ¿Por qué y para qué educar? (Ayllón, 2009), han sido desplazadas por cuestionamientos más pragmáticos, como: ¿Para qué sirve el ser humano? ¿Cómo acelerar los procesos de aprendizaje? ¿Cómo preparar a los estudiantes para incorporarse rápidamente a la economía productiva? En consecuencia, la educación se ha transformado en un servicio cuyo objetivo principal es dotar al ciudadano de herramientas que lo integren en los estándares del mercado.

En los últimos años, el centro del proceso formativo se ha desplazado hacia el estudiante, lo cual ha llevado al docente a replantear su rol dentro del aula. Aunque esta transformación apunta a una relación más horizontal y participativa, también ha generado incertidumbre, pues el profesorado se ve enfrentado a conflictos de intereses entre lo pedagógico y lo administrativo. La creciente carga de demandas externas —que incluyen procesos de gestión, reporte y rendición de cuentas— tiende a desviar la atención de su labor principal: educar. Incluso, algunas perspectivas actuales discuten la centralidad del profesor en el aula y lo postulan más como un acompañante del aprendizaje que como un agente formador con autonomía (Álvarez Pacheco, 2024; García, 2023; UNIR, s.f.).

Como lo anticiparon las filosofías marxistas, “el trabajador se convierte en una mercancía, tanto más barata, cuanto más mercancía produce. La desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas” (Marx, 1844, p.105). Este pensamiento resuena

particularmente en el ámbito educativo actual, donde el profesor se encuentra alienado por la mercantilización de las relaciones pedagógicas, la constante actualización de su conocimiento — cada vez más técnico y tecnológico— y la tecnificación creciente de la escuela, que prioriza procesos administrativos sobre la esencia pedagógica.

En ciertos contextos educativos, las directivas institucionales destacan que los estudiantes, junto con sus familias, deben considerarse como clientes del servicio educativo. Esta perspectiva puede desplazar el enfoque del quehacer pedagógico hacia una relación transaccional marcada por dinámicas de mercado, en las cuales prevalece la máxima de que “el cliente siempre tiene la razón”. Tal postura podría influir en la forma en que los docentes conciben su labor, priorizando la satisfacción inmediata por encima de los objetivos pedagógicos e intelectuales a largo plazo.

En medio de estos cuestionamientos, cabe plantearse: ¿es aún necesario educar? Las tensiones institucionales contemporáneas no solo han transformado las funciones del profesor, sino que también inciden profundamente en su motivación. Esta no depende exclusivamente de factores internos, sino que se ve influida por el reconocimiento, el propósito y las condiciones en que se ejerce la labor docente. Cuando el acto de educar pierde sentido —ahogado entre la sobrecarga y la desvalorización—, la motivación se erosiona. En este escenario, comprender qué sostiene —o debilita— la motivación docente se vuelve clave para pensar en transformaciones educativas posibles y sostenibles.

La desmotivación docente es alarmante y se manifiesta cada vez con mayor frecuencia en forma de burnout y deserción. Según la UNESCO (2025), hacen falta más de 44 millones de profesores para garantizar la educación básica universal en 2030, una cifra que refleja no solo un déficit estructural, sino también una tendencia preocupante de abandono de la profesión. El mismo informe destaca que este fenómeno no distingue entre países desarrollados y en vías de desarrollo: la tasa de deserción en primaria se duplicó entre 2015 y 2022, y aunque aún faltan datos recientes en secundaria, todo indica que la tendencia es similar. Es decir, en todos los niveles, los profesores están renunciando. Esta realidad se explica en parte por el desgaste emocional: Resett, Oñate y Menghi (2025) señalan que el agotamiento emocional y la despersonalización se han vuelto cotidianos en el entorno escolar. Entre los factores más desgastantes se encuentran la falta de apoyo por parte de las familias, la indisciplina en el aula y el bullying entre estudiantes, afectando

especialmente a las mujeres y a quienes llevan más años en la profesión. Estos factores, al acumularse, no solo generan síntomas de burnout, sino que socavan profundamente la motivación intrínseca del profesorado, lo cual contribuye directamente a su decisión de abandonar la carrera. En suma, la desmotivación docente no es un fenómeno abstracto, sino una consecuencia directa de condiciones laborales insostenibles que, de no atenderse, seguirán alimentando la deserción y debilitando el corazón mismo del sistema educativo.

Los índices actuales muestran una baja aceptación de su labor (UNESCO, 2025) y una creciente tendencia al auto-reconocimiento negativo, lo que contribuye a percibir la docencia como un trabajo de alto riesgo laboral. Ante esta realidad, es urgente preguntarnos: ¿cómo hemos llegado a este punto? ¿Qué propuestas han surgido para abordar esta crisis? ¿Qué papel juegan las instituciones y las políticas educativas en la motivación, formación y acompañamiento de los profesores? Si bien este trabajo de grado no espera responder concretamente a las anteriores preguntas, sí busca explorar nuevas perspectivas: ¿cómo podemos volver a lo esencial? ¿Qué tan profundamente puede influir un aspecto como la motivación docente en el aprendizaje de los estudiantes y su relación con el conocimiento?

Durante el proceso de formación en la maestría y a través de diversas experiencias de aprendizaje, se consolidó una línea de reflexión orientada a comprender los factores fundamentales que influyen en la motivación docente, así como su incidencia en el quehacer pedagógico. Esta inquietud investigativa surge del reconocimiento de que la motivación no solo impacta el bienestar profesional del maestro, sino que también se refleja en las dinámicas de aula y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en un contexto educativo caracterizado por la transformación constante.

Volver a lo esencial pretende aportar algunos elementos que permitan reivindicar el oficio del maestro no solamente como transmisor de saberes, sino como sujeto ético y afectivo, capaz de establecer vínculos significativos y relaciones de cuidado con sus estudiantes a través del celo pedagógico. Este concepto —que se ampliará más adelante en el marco teórico— es entendido como una forma visible de amor al oficio, arraigada en la vocación y orientada al servicio. Lejos de ser un impulso emocional transitorio, el celo pedagógico se configura como una disposición profunda que sostiene la motivación del docente aun en escenarios institucionales complejos. Esta

convicción ética y pedagógica habilita al maestro no solo para resistir, sino para inspirar, no desde un carisma momentáneo, sino desde una presencia transformadora en el aula. Así, el ideal de educar desde la inspiración, promovido históricamente por la escuela nueva y las metodologías activas, cobra especial vigencia hoy, cuando el docente puede constituirse en un agente transformador del proceso educativo y de la formación integral de los ciudadanos del futuro, mediante la interiorización del celo pedagógico como decisión consciente y sostenida.

Este estudio tiene como objeto de análisis la motivación docente en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali —una oficial y una privada—, ambas reconocidas por su alto desempeño en las pruebas estandarizadas Saber 11. Se busca identificar los factores que inciden en su motivación, su compromiso institucional y su desempeño pedagógico. Asimismo, se explora la capacidad de los docentes para innovar, generar impacto en sus estudiantes y sostener su vocación en contextos complejos.

Así pues, tras este recorrido introductorio, es pertinente señalar que el presente documento se ha dividido por capítulos. A cada uno de ellos se le ha dado un nombre que lo identifica para situar al lector en aspectos relacionados con el estudio de la motivación docente y las reflexiones que se dieron lugar en la investigación. De esta manera, el Capítulo I presenta el origen de la investigación y plantea la estructura del texto; el Capítulo II desarrolla el marco teórico que sustenta las categorías analíticas; el Capítulo III presenta la metodología y justifica el enfoque cualitativo e interpretativo adoptado; el Capítulo IV aborda el análisis de los factores que inciden en la motivación docente a partir de los instrumentos aplicados y profundiza en el concepto de celo pedagógico como categoría propia y en su vinculación con la motivación sostenida; el Capítulo V relaciona las prácticas pedagógicas observadas con los resultados académicos de los estudiantes; y finalmente, el Capítulo VI formula las recomendaciones situadas que dialogan con los hallazgos, proponiendo claves para fortalecer la motivación docente en escenarios escolares contemporáneos. De este modo, el estudio se estructura de forma coherente con la pregunta principal y las metas planteadas, permitiendo una lectura gradual del objeto de estudio desde distintas categorías interrelacionadas.

Problema de investigación

El profesor siempre ha sido una figura clave en el tejido social, desempeñándose como transmisor de conocimiento y agente transformador. Sin embargo, su rol ha cambiado de manera significativa con el paso del tiempo. De ser percibido como un guía espiritual, social y moral, ha pasado a convertirse en un técnico de la enseñanza, evaluado bajo estándares estrictos de productividad y eficiencia. Este tránsito ha sido condicionado por reformas educativas sucesivas que han redefinido el rol docente desde una lógica de eficiencia y control institucional (Franco López, 2021).

Esta transición, moldeada por las demandas del neoliberalismo, ha instrumentalizado la educación, desplazando su énfasis de la formación integral hacia el cumplimiento de metas cuantitativas (Zapata, 2015; Gutiérrez & González, 2020). El autorreconocimiento del docente como técnico y no como sujeto ético formador es una de las consecuencias más visibles de la reconfiguración neoliberal del sistema educativo, según lo plantean Zapata (2015) y Gutiérrez y González (2020).

Esta reconfiguración global también se manifiesta con particular crudeza en el contexto colombiano, donde el sector educativo (oficial y privado) ha presentado estos rasgos. En el ámbito oficial, los docentes enfrentan condiciones laborales adversas como la sobrecarga de funciones, estigmatización y violencia en zonas de conflicto como Arauca, Cauca, Nariño o el Catatumbo. Estas problemáticas han sido ampliamente denunciadas en medios de comunicación nacional, donde líderes del magisterio señalan la persistencia de deficiencias estructurales en las escuelas oficiales (El Tiempo, 2024). Por su parte, en el sector privado, aunque las exigencias son distintas, no son menos complejas: una encuesta reciente evidenció que el 49 % de los docentes de colegios privados se sienten poco o nada satisfechos con su empleo, y un 65 % expresa querer cambiar de institución, principalmente por subutilización de sus capacidades, salarios insuficientes, exceso de trabajo, afectaciones a su salud y falta de estabilidad laboral. Estas condiciones, aunque diversas, configuran un panorama común de fragilidad vocacional y desgaste emocional, donde el oficio docente se ejerce en tensión constante entre las aspiraciones pedagógicas y limitaciones del sistema. Esta tensión se acentúa cuando el tipo de vinculación laboral, las exigencias institucionales y la escasa estabilidad estructural deterioran el bienestar del profesorado, especialmente en el contexto colombiano (Posada Quintero et al., 2019).

El problema central radica en que ese desgaste emocional deja al profesor en un estado de desmotivación, lo cual impacta negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este fenómeno, caracterizado por un agotamiento emocional y una desconexión con el propósito educativo, no solo afecta la calidad pedagógica, sino que también incide en la relación profesor-estudiante, erosionando los vínculos que son fundamentales para una educación significativa. Además, el conflicto entre los valores personales de los docentes y las demandas institucionales exacerba el riesgo de burnout (Resett, Oñate y Menghi (2025), una situación que incrementa la rotación laboral y dificulta la consolidación de comunidades educativas cohesionadas.

Esta investigación parte del supuesto de que la motivación de los docentes en las instituciones educativas de Cali está significativamente condicionada por factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos, lo que repercute en su capacidad para dinamizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Se plantea que aquellos docentes que han interiorizado el celo pedagógico —entendido como un concepto integrador, una disposición ética, afectiva y resiliente hacia el cuidado integral de sus estudiantes y el compromiso con la enseñanza— muestran una mayor capacidad para enfrentar los desafíos cotidianos del aula y mantener su motivación. En contraste, la ausencia de esta actitud se relaciona con un deterioro en el rol transformador del docente, manifestado en fatiga emocional y desconexión con su labor, lo cual afecta negativamente la motivación y el vínculo de los estudiantes con el aprendizaje. En esta línea, se reconoce que la motivación docente no solo tiene un impacto subjetivo, sino que incide directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el desempeño académico de los estudiantes. Cabe señalar que los factores mencionados no se asumen como categorías cerradas, sino como dimensiones en proceso de exploración dentro de los contextos específicos estudiados; se espera que, a partir del análisis situado, emerjan categorías más precisas que permitan clarificar el fenómeno de la motivación docente desde una perspectiva integral.

Pregunta problema

¿Cómo inciden los factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en la configuración de la motivación docente, y de qué manera esta se expresa en sus prácticas pedagógicas dentro de dos instituciones educativas de Cali?

Objetivos

Objetivo general: Analizar la motivación docente en dos instituciones educativas de Cali, a partir de los factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos que la atraviesan.

Objetivos específicos:

- Explorar los factores que motivan a los docentes y cómo estos se reflejan en el celo pedagógico como expresión ética y afectiva de su compromiso cotidiano.
- Analizar cómo la motivación docente sostenida influye en las prácticas pedagógicas y en el desempeño académico de los estudiantes, a partir del cruce entre datos observacionales y resultados ICFES.
- Proponer recomendaciones fundamentadas para promover entornos escolares que favorezcan la motivación docente y el fortalecimiento del celo pedagógico, a partir del análisis de los hallazgos empíricos y de una visión crítica de la escuela.

Justificación

La motivación docente es un factor decisivo para garantizar una educación de calidad, especialmente en contextos institucionales en Colombia, marcados por tensiones estructurales, alta demanda emocional y desafíos en la gestión educativa. Este estudio se vuelve relevante en tanto permite comprender cómo los docentes viven su labor, qué los sostiene en medio de condiciones exigentes, y cómo su compromiso se traduce —o no— en prácticas pedagógicas significativas. En esta línea, se propone *volver a lo esencial* como un horizonte que sirva para sostener el compromiso ético del docente, en consonancia con estudios que destacan el papel de la motivación profunda y sostenida con la permanencia en el oficio (Abós, 2016).

El entorno educativo específico donde se desarrolla esta investigación —dos instituciones educativas de Cali con alto desempeño académico— permite observar cómo la motivación docente se configura en escenarios diversos pero comparables, donde las tensiones entre vocación y burocracia, autonomía y rendición de cuentas, emergen de forma cotidiana. Así, el análisis cobra sentido no solo para las instituciones participantes, sino también para otras comunidades escolares que enfrentan condiciones similares.

Este estudio aporta una nueva perspectiva al proponer el celo pedagógico como categoría propia, entendida como una forma ética y afectiva para sostener la motivación más allá de factores externos o emocionales transitorios. A través del análisis de prácticas reales y discursos docentes, se identifican claves que permiten comprender cómo se mantiene el compromiso profesional incluso en escenarios adversos. En efecto, investigaciones recientes han mostrado que la autoeficacia docente se vincula directamente con la capacidad de generar entornos de aprendizaje motivantes y sostenidos en el tiempo (Irnidayanti et al., 2020), lo cual refuerza la importancia de atender no solo los recursos materiales, sino también los vínculos humanos que configuran la experiencia educativa.

Los resultados pueden beneficiar directamente a docentes, equipos directivos, formadores de maestros y responsables de políticas públicas, en tanto ofrecen elementos contextualizados y críticos para fortalecer el bienestar del profesorado y reconfigurar la escuela como un espacio más humano. Esta investigación, en lugar de repetir recetas generalistas, propone recomendaciones situadas, nacidas desde la voz del docente y desde el reconocimiento de que no puede haber calidad sin cuidado, ni desempeño sin motivación sostenida. En este sentido, se busca contribuir a la rehumanización del proceso educativo (por encima de la tecnificación y capacitación), en línea con propuestas como las de Noddings (1984), que resaltan el cuidado ético como núcleo de la tarea docente.

Desde esta perspectiva, la investigación busca comprender cómo la motivación docente se configura y se expresa en la práctica cotidiana, reconociendo el papel que desempeñan las condiciones institucionales, relacionales y personales en su sostenimiento o deterioro. Al abordar esta problemática en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali, se pretende ofrecer una mirada situada que permita interpretar el fenómeno desde contextos contrastantes, pero atravesados por desafíos comunes en la labor pedagógica. Este análisis antecede la presentación del contexto educativo de las instituciones seleccionadas, desde donde se delimitan las condiciones particulares del estudio.

En suma, este trabajo no solo visibiliza problemáticas urgentes en el ejercicio docente, sino que ofrece claves teóricas y prácticas para rehumanizar la educación desde su base: los profesores comprometidos con su vocación. Sus hallazgos, aunque centrados en contextos específicos,

pueden informar futuras decisiones educativas más sensibles a la realidad vivida del profesorado, y servir como insumo para el diseño de políticas públicas que reconozcan el valor del compromiso ético y afectivo en la tarea de enseñar.

CAPÍTULO II EN BUSCA DE MOTIVOS

Este primer capítulo corresponde al marco teórico y se le ha denominado “*en busca de motivos*”, con el fin de abordar las perspectivas clave para definir lo que se entenderá por motivación, celo pedagógico y la definición de las categorías que sirvieron para el análisis empírico.

La motivación como problema

La motivación es un concepto multidimensional que engloba el inicio, el impulso, la continuidad y la energía que subyacen a toda acción. Etimológicamente, proviene del latín *motus* (movido) y *motio* o *motivus* (movimiento o causa del movimiento), vinculando su significado con la esencia del dinamismo y el propósito. Según la Real Academia Española – Diccionario de Autoridades (1734), el término “motivar” se relaciona con la expresión latina *ansam dare*, que significa “dar causa o motivo para algo”. Así, motivar no solo implica animar o estimular, sino también incitar y dirigir hacia la acción, convirtiéndose en una fuerza esencial que moviliza tanto al cuerpo como al espíritu.

En este estudio, la motivación se analiza como un núcleo esencial para comprender los motores de la conducta humana. Este concepto resulta crucial, especialmente en el ámbito educativo, donde el comportamiento y el compromiso de actores clave, como docentes y estudiantes, inciden directamente en los resultados académicos. Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) destacan que la motivación es determinante en el aprendizaje, ya que afecta los procesos cognitivos y emocionales que median el desempeño académico (p. 21). Por ello, su naturaleza multidimensional permite abordarla desde dos perspectivas complementarias: lo intrínseco y lo extrínseco.

A lo largo del tiempo, la motivación ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas de las ciencias humanas, como la psicología, la sociología y la filosofía de la educación. En este trabajo se articula un enfoque integrador, que combina los aportes de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan), los enfoques sociológicos sobre el trabajo docente, y el desarrollo de una categoría propia: el celo pedagógico, entendido como una respuesta ética y afectiva frente a los desafíos del oficio. Su alcance abarca desde lo sintomático, en el plano individual, como motivación docente, hasta lo estructural, en contextos colectivos. En este marco, resulta imprescindible examinar la

influencia que la motivación ejerce sobre la labor docente, aspecto que se abordará más adelante en este trabajo. Por ello, se distinguirán tres categorías clave: la motivación docente como impulso individual, la motivación laboral como vínculo organizacional, y el desempeño docente como expresión observable del compromiso profesional.

La motivación en el ámbito laboral se presenta como una estrategia para enfrentar problemas como las malas relaciones interpersonales, la desmotivación, la baja productividad y el desinterés por las tareas asignadas. Su propósito es equilibrar los intereses de la organización con las necesidades y expectativas de los trabajadores. En este sentido, el desafío no radica únicamente en las funciones laborales, sino en la calidad de las dinámicas humanas y las actitudes individuales que influyen en el ambiente laboral (Velasco Lince et al., 2011). Es así como Arias (1989) sostiene que la motivación laboral se da cuando los objetivos individuales de los empleados se alinean con los de la organización, lo que contribuye a un mejor desempeño en el trabajo.

Se tomará en cuenta también el desempeño docente, que se busca desde la relación entre los resultados alcanzados y los recursos utilizados para lograrlos especialmente en puestos donde la eficiencia en el uso de los recursos es clave. No obstante, desde una mirada educativa crítica, conviene recordar que la eficiencia no debe reducirse únicamente a indicadores cuantitativos, sino que ha de incluir dimensiones éticas, formativas y afectivas del quehacer docente. Un empleado puede ser eficiente si está motivado, de esta manera podrá usar de forma eficiente los recursos con los que cuenta.

En el marco de esta investigación, se sostiene que la motivación docente no puede entenderse únicamente como una disposición individual o como respuesta a incentivos externos, sino como una vivencia ética y afectiva que se sostiene en la construcción de sentido. Es precisamente en este punto donde se inscribe la categoría propia del celo pedagógico, entendida como una actitud resiliente, profundamente humana, que moviliza al docente más allá de las condiciones estructurales desafiantes. A diferencia de las teorías motivacionales tradicionales centradas en el logro o la recompensa, el celo pedagógico evidencia una motivación vocacional sostenida, ligada al cuidado, al vínculo, y a una comprensión ética de la enseñanza. Así, más que un simple efecto de la motivación, el celo pedagógico puede considerarse un ethos, en tanto integra el deseo de enseñar con la misión de cuidar y transformar vidas. Esta relación será abordada con mayor

profundidad en un capítulo más adelante, a partir del análisis de las voces docentes y de las prácticas observadas en aula.

Concepto de motivación

La motivación es un concepto central en el ámbito educativo, ampliamente estudiado desde distintas perspectivas teóricas (Maslow, 1943; Skinner, 1953; Vygotsky, 1978; Deci & Ryan, 1985; Dweck, 1986; Ames, 1992; Csikszentmihalyi, 1990; Eccles & Wigfield, 2002; Noddings, 1984; Freire, 1970; Rotter, 1966; Luthans et al., 2007). Aunque su definición varía entre autores, la motivación se entiende generalmente como el proceso que impulsa y sostiene una acción hacia un objetivo. Otra postura la define también como el conjunto de factores que influyen en la conducta, incluyendo aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales (Arias Heredia, 2004, se cita en Velasco Lince et al., 2011, p. 12). Autores como Naranjo Pereira (2009) destacan que este concepto está estrechamente vinculado con la psicología, comparte fronteras con nociones como la autoestima, la actitud, el deseo y la satisfacción. Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) dirán también que la motivación se puede representar como el interés en una actividad, que se genera cuando una necesidad, ya sea física, emocional o social, se hace presente y la persona se siente impulsada a actuar para satisfacerla.

Sin embargo, estos términos, aunque interrelacionados, no son objeto central de este análisis, que se enfoca en cómo la motivación impacta el desempeño docente y su papel en la formación de los estudiantes.

Desde una perspectiva educativa, la motivación adquiere una dimensión particular, pues no solo interviene en el aprendizaje del estudiante, sino también en el compromiso y la eficacia del docente (Carrillo, et al. 2009). Entender este concepto implica explorar tanto su naturaleza intrínseca, vinculada con el propósito personal y la satisfacción, como su dimensión extrínseca, relacionada con factores externos como el reconocimiento, las condiciones laborales y el contexto institucional.

De acuerdo con Naranjo Pereira (2009), quien cita a los autores Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, la motivación es una de las claves explicativas más relevantes de la conducta humana, ya que aborda el “porqué” del comportamiento. En este sentido, la motivación se entiende como aquello

que origina la acción humana: determina que una persona inicie una acción (*activación*), la oriente hacia un objetivo (*dirección*) y persevere en su consecución (*mantenimiento*). Estos autores, tras un análisis de diversas teorías y perspectivas, proponen una definición integradora de la motivación: se trata de un proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta orientada al logro de una meta, modulada tanto por las percepciones que los individuos tienen de sí mismos como por las características de las tareas que deben enfrentar.

No obstante, la contraparte de esta visión sería el profesor desmotivado, alguien que no inicia una acción, carece de dirección o no persevera en las tareas necesarias para alcanzar un objetivo concreto. En este contexto, la motivación puede definirse como el proceso mediante el cual un individuo establece una meta, identifica y emplea los recursos necesarios, y mantiene una conducta sostenida orientada al logro de ese propósito (Carrillo, et al. 2009). Este concepto resulta clave para entender cómo la falta de motivación puede afectar no solo al desempeño personal, sino también al impacto educativo y formativo que un docente tiene sobre sus estudiantes.

En esa misma línea, surgen diferentes claves para mantenerse motivado o para que una organización fomente la motivación en sus integrantes. Los objetivos, al ser sociales y colectivos, pueden variar entre individuos, y la persistencia en alcanzarlos está mediada por factores externos que pueden actuar como obstáculos o incentivos en este proceso.

Naranjo Pereira (2009) identifica tres líneas fundamentales que explican la intensidad de la motivación: la perspectiva conductual, la humanista y la cognitiva. La perspectiva conductual sostiene que las recompensas son un motor clave para la motivación, ya que no solo orientan la conducta hacia acciones adecuadas, sino que también disuaden de las inadecuadas. Por otro lado, la perspectiva humanista resalta la capacidad innata del ser humano para crecer, enfatizando las cualidades personales y la libertad de elección como elementos esenciales para la autorrealización. Finalmente, la teoría cognitiva pone el foco en las ideas y expectativas del individuo, destacando que lo que una persona cree que puede suceder influye significativamente en las acciones que lleva a cabo y en los resultados que obtiene.

Según Santrock (citado en Naranjo Pereira, 2009), las premisas de la perspectiva conductual sostienen que las recompensas externas y los castigos desempeñan un papel central en la determinación de la motivación humana. En este enfoque, las recompensas —ya sean positivas o

negativas— actúan como estímulos que influyen directamente en el comportamiento. Las personas tienden a realizar acciones que les permitan obtener beneficios y, al mismo tiempo, evitan aquellas que puedan generar consecuencias negativas o desagradables.

Desde esta perspectiva, toda modificación de conducta se logra fundamentalmente a través de refuerzos, que pueden manifestarse como recompensas, o mediante la evitación y omisión de estímulos indeseados. Este enfoque pone énfasis en el control externo de la conducta, destacando cómo los estímulos del entorno pueden moldear el comportamiento humano para alinearlos con objetivos específicos. El principio del refuerzo positivo establece que: “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” Del otro lado se encuentra el refuerzo negativo, al que se le conoce también como estímulo aversivo, y se emplea, al igual que el reforzamiento positivo, para aumentar o mantener una conducta. En el reforzamiento negativo se elimina un estímulo considerado aversivo para lograr una conducta.

En esta perspectiva conductual, la diferencia entre motivadores y motivaciones es que los motivadores son los que inducen a la persona a alcanzar un alto desempeño; por otra parte, las motivaciones son reflejo de los deseos del individuo, por lo que los motivadores son las recompensas o incentivos ya identificados que aumentan el impulso a satisfacer esos deseos. Un motivador es algo que influye poderosamente en la conducta de una persona. La teoría conductual como en otras áreas de investigación se resume en que las recompensas inmediatas influyen de manera importante en la motivación, incentivando la búsqueda de objetivos, pero las recompensas siempre deben ser claras y establecidas, no confusas, pues esto último conlleva a un estado de zozobra a la persona y terminar desmotivado.

La segunda perspectiva, la humanista, pone énfasis en la capacidad de las personas para crecer, desarrollar sus características positivas y ejercer su libertad para elegir su propio destino. Dentro de esta perspectiva se encuentran diversas teorías, siendo la más destacada la teoría de las necesidades de Maslow.

Según esta teoría, el ser humano busca satisfacer sus necesidades de forma escalonada. Una vez cubierta una categoría, persigue la siguiente, teniendo como objetivo final satisfacer la necesidad de autorrealización. Estas necesidades pueden resumirse de la siguiente manera:

- **Necesidades fisiológicas:** Relacionadas con el ser humano como ser biológico, incluyen los requerimientos básicos para la supervivencia, como alimentación, abrigo y descanso. Estas necesidades son fundamentales para el funcionamiento del individuo.
- **Necesidades de seguridad:** Representan la búsqueda de estabilidad y protección frente a riesgos físicos y emocionales. Incluyen el deseo de organizar y estructurar el entorno para asegurar la supervivencia.
- **Necesidades de amor y pertenencia (sociales):** Como seres sociales, las personas necesitan establecer relaciones, ser aceptadas y sentirse parte de un grupo. Estas necesidades abarcan el afecto de familiares, amistades y parejas.
- **Necesidades de estima:** Vinculadas al sentimiento de valor personal y reconocimiento, incluyen el respeto, una autoestima positiva y la valoración por parte de los demás. Estas necesidades son esenciales para que las personas se sientan dignas y valoradas.
- **Necesidades de autorrealización:** Según Valdés (2005), también se conocen como necesidades de crecimiento. Implican la realización del propio potencial y la búsqueda de actividades que resulten significativas y gratificantes. Entre estas necesidades se encuentran la autonomía, la independencia y el autocontrol.

Otra teoría citada por María Luisa Naranjo Pereira es la de Clayton Alderfer, quien reorganizó las categorías de Maslow en tres grandes grupos de necesidades:

- **Existencia:** Incluye las necesidades básicas y materiales que se satisfacen mediante factores externos, como las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- **Relación:** Se refieren a la necesidad de establecer relaciones interpersonales y pertenecer a un grupo, englobando las necesidades sociales y de aceptación.
- **Crecimiento:** Estas necesidades se asocian al desarrollo personal y se satisfacen cuando el individuo logra objetivos significativos en su vida. Incluyen el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización.

De esta manera, la perspectiva humanista subraya la existencia de una "antropología de necesidades", mostrando que los seres humanos, en un entorno adecuado, buscamos satisfacer dichas necesidades hasta alcanzar nuestra autorrealización.

Otro teórico citado por Naranjo Pereira es McClelland, quien identifica tres motivaciones fundamentales en el comportamiento humano: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder. Estas motivaciones son particularmente relevantes porque predisponen a las personas a actuar de formas que influyen críticamente en su desempeño en distintas tareas y trabajos. Además, las recompensas asociadas a un comportamiento refuerzan dicho comportamiento, aumentando la probabilidad de que se repita.

Cuando las personas operan en un entorno propicio que les permite obtener resultados satisfactorios, no solo aprenden a resolver problemas específicos, sino que también fortalecen formas de comportamiento asociadas con el éxito. En este contexto, condiciones que estimulen la independencia y moderación en la toma de riesgos pueden motivar a las personas a aceptar desafíos manejables, lo que puede conducirles a experimentar un alto sentido de logro.

De manera similar, una necesidad elevada de afiliación o de poder puede ser el resultado de una historia de recompensas asociadas con comportamientos sociables o dominantes. Así, las necesidades de logro, afiliación y poder se desarrollan con mayor o menor intensidad dependiendo de las experiencias pasadas y de las recompensas obtenidas en la resolución de diferentes situaciones.

La tercera perspectiva, las teorías cognitivas, enfatiza que las percepciones de una persona sobre lo que puede ocurrir son determinantes para influir en lo que efectivamente sucede. Según este enfoque, la motivación para realizar una tarea está determinada por el valor que la persona asigna al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), combinado con la confianza que tiene en que sus esfuerzos contribuirán a alcanzar dicho resultado.

En este marco, la motivación se explica como el resultado de tres variables interrelacionadas: valencia, expectativas e instrumentalidad. La valencia se refiere al valor o interés que la persona otorga a una actividad específica, es decir, el deseo que tiene de llevarla a cabo. Las expectativas están relacionadas con las creencias sobre la probabilidad de que una acción específica resulte en

el resultado deseado. Por último, la instrumentalidad se define como la percepción de que alcanzar un determinado resultado será útil o servirá para algo significativo.

De acuerdo con esta teoría, si una persona no se siente capaz de realizar una tarea, considera que su esfuerzo no tendrá impacto, o no tiene interés en la actividad, carecerá de motivación para llevarla a cabo, lo que inevitablemente afectará la consecución de la meta.

Podemos observar que cada una de las perspectivas teóricas brinda valiosos aportes que permiten comprender de manera más integral cómo opera el fenómeno de la motivación en el ser humano. Se puede entender, por consiguiente, que la motivación está influida por múltiples factores; por ejemplo, el impacto de los refuerzos positivos y negativos sobre el comportamiento, al que se refiere el enfoque conductual; todas las necesidades y emociones que considera el enfoque humanista y las ideas, creencias, opiniones y expectativas que toma en cuenta el enfoque cognitivo. No se podría decir que una perspectiva tiene más razón que la otra porque se puede apreciar en una persona como las tres posturas podrían funcionar, entonces podríamos decir que es estas posiciones teóricas se complementan, pues consideran diferentes dimensiones del funcionamiento humano. Las personas son seres con conductas, emociones, necesidades, pensamientos, y todos estos factores se relacionan entre sí.

Un análisis más exhaustivo debería permitir identificar las motivaciones conductuales, emocionales, las necesidades y las ideas que moldean la figura del docente, así como la manera en que estas se satisfacen en su ejercicio profesional y dentro de las instituciones educativas. Este tipo de investigación requiere un enfoque interdisciplinario que integre componentes sociológicos, pedagógicos y psicológicos para comprender la motivación laboral docente de manera integral. Sin embargo, actualmente es escaso el desarrollo académico que logre articular estas disciplinas de forma cohesiva.

Por lo general, cada campo aborda aspectos específicos: la pedagogía destaca la importancia de la actitud del docente para generar entornos de aprendizaje efectivos; la psicología se centra en evaluar los problemas patológicos derivados de la insatisfacción laboral, como el impacto en la salud mental de los docentes, quienes ven su profesión cada vez más como una actividad de alto riesgo; y la sociología analiza los cambios estructurales en los roles tradicionales de la familia y las instituciones educativas, así como su influencia en las relaciones del aula. No obstante, estas

perspectivas suelen carecer de soluciones políticas concretas que atiendan dichas problemáticas de manera estructural.

En las sociedades de economías liberales, prevalece la tendencia a responsabilizar al individuo por las dificultades educativas, ignorando los problemas sistémicos y estructurales. Esto ha generado una abundante literatura sobre cómo ser un "gran maestro" y sobre la vocación idealista de la docencia, a menudo pasando por alto una realidad crítica: la creciente apatía generalizada entre los estudiantes.

La motivación como problema

Estudiar la motivación desde diferentes factores y disciplinas ayuda a complejizar el concepto, pero también ayuda a hacerlo más tangible y menos abstracto. Por esta razón, aquí se recogen las perspectivas teóricas que problematizan la motivación y nos dejarán ver algunos aspectos transversales para su tratamiento en la investigación.

Desde la psicología:

La teoría de la motivación ha permitido investigar la situación del docente, evidenciando una preponderancia hacia el análisis clínico. En el ámbito académico, un número significativo de estudios aborda los riesgos psicológicos asociados a la profesión docente en la actualidad, concluyendo que esta es una de las más afectadas por la depresión, la fatiga psíquica y el estrés.

Según Velasco Lince et al. (2011): “la motivación laboral surge como una alternativa ante conflictos como: la falta de entendimiento entre las personas, la desmotivación, la baja productividad y el desinterés por el trabajo, por mencionar algunos; logrando así la mediación entre los intereses patronales y las necesidades o expectativas de los trabajadores, donde el problema no es en sí el trabajo que se desempeña, sino las relaciones humanas y las actitudes personales que influyen en el ámbito de trabajo”. (P.2 y 3).

El artículo *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*, de Marta Silvero Miramón, sirve como arquetipo de la literatura académica centrada en el análisis psicológico del profesorado de secundaria. Este texto resulta especialmente relevante porque cualquier docente de este nivel podría identificarse con los síntomas descritos.

Silvero Miramón (1970) explica cómo el sector clínico ha conceptualizado el síndrome del “profesor quemado” y detalla los factores de riesgo que lo originan, entre los que se incluyen: el desinterés de los alumnos, la presencia de estudiantes problemáticos, el elevado número de alumnos por aula, el exceso de burocracia, la falta de interés de los compañeros, la sensación de impotencia para motivar a los estudiantes, las condiciones laborales y sociales adversas, los conflictos con las autoridades escolares, la pérdida de autoridad y los problemas de convivencia con otros docentes.

Las consecuencias de este síndrome incluyen una disminución en la satisfacción laboral y la motivación, problemas de salud, absentismo, y un incremento en la propensión al abandono profesional. Esto se traduce en una reducción en la calidad del trabajo docente. Además, en contextos específicos como el de Colombia, a los factores comunes se suman problemas derivados de la desigualdad y la violencia en las instituciones educativas.

Según Silvero Miramón, el estrés docente está asociado con sentimientos de baja autoestima, falta de apoyo de la comunidad escolar, indefensión y frustración, todo ello derivado de una percepción de desequilibrio entre las demandas del entorno y los recursos o habilidades del docente para afrontarlas. Así, el estrés puede conceptualizarse como la sensación de desproporción entre las exigencias externas y las capacidades internas, generando emociones negativas.

Es evidente que muchos de estos factores están presentes en la sociedad actual, especialmente en el ámbito educativo. La violencia en las aulas, el escaso vínculo entre las familias y las escuelas, y la ausencia de modelos educativos sólidos en el núcleo familiar dificultan la creación de un clima escolar adecuado. Además, la “crisis de la autoridad docente” se inscribe en una crisis más amplia de valores fundamentales, lo que impide una definición clara de los roles educativos y exacerba los conflictos entre profesores y estudiantes.

Silvero Miramón también describe la sintomatología del síndrome del “profesor quemado”:

- **Baja realización personal:** El docente desarrolla un sentimiento de fracaso personal, considerándose incapaz de cumplir con su trabajo, lo que genera expectativas negativas respecto a su influencia sobre los estudiantes.

- **Agotamiento emocional:** El docente experimenta una falta de recursos emocionales, sintiéndose incapaz de ofrecer apoyo a quienes dependen de él. Este agotamiento suele ir acompañado de manifestaciones físicas del trastorno.
- **Despersonalización:** Se generan actitudes negativas hacia los estudiantes, caracterizadas por una relación distante y poca receptividad a sus demandas.

Estas problemáticas no solo afectan al profesor como individuo, sino que repercuten negativamente en toda la comunidad escolar. Por ello, cualquier intervención debe considerar tanto al docente como a su entorno laboral y la interacción entre ambos.

A nivel global, el fenómeno de la desmotivación docente está bien documentado. Según el texto *Como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, de Fernando Iriarte Díaz-Granados, en Austria los maestros enfrentan altos niveles de estrés, depresiones y trastornos de concentración. Una encuesta realizada a 2,000 docentes reveló que el 86 % de las mujeres y el 82 % de los hombres padecen estrés, mientras que el 75 % protesta contra la percepción social de que los docentes tienen una vida laboral fácil.

En Suecia, la profesión docente enfrenta una crisis de atracción y permanencia. En 1982, una cuarta parte de los profesores de Estocolmo consideraba cambiar de carrera debido al clima laboral adverso. Durante ese año, 264 docentes dejaron la profesión, buscando alternativas laborales en entornos más tranquilos, como museos y archivos. Muchos recurrieron incluso a servicios de psicoterapia.

La falta de motivación docente se ha convertido en una tendencia global que, con el tiempo, ha derivado en una crisis de escasez de docentes. Esto plantea un nuevo desafío: cómo revitalizar la profesión y atraer a nuevas generaciones a un ámbito que enfrenta condiciones cada vez más adversas.

Desde la pedagogía:

Desde los inicios de la pedagogía activa y las corrientes de la escuela nueva, la labor del docente ha experimentado un cambio significativo: de ser un transmisor de conocimiento, pasó a convertirse en un facilitador del aprendizaje. En este modelo, el docente organiza información y

actividades, no solo para transmitir su saber y evaluar, sino también para despertar el interés de los estudiantes. Esto implica emplear herramientas interactivas y prácticas que permitan a los alumnos asimilar y aplicar los conocimientos adquiridos. Exponentes de la pedagogía como Jacques Rousseau y María Montessori subrayan la importancia de un docente que motive y aliente a sus alumnos.

Desde la primera mitad del siglo 20, los autores han estudiado la motivación y su impacto en la educación. Comenzando con Maslow (1943), quien propone la teoría de la jerarquía de necesidades. Las necesidades humanas se organizan en una jerarquía, desde las básicas (fisiológicas) hasta las superiores (autorrealización). Solo cuando se satisfacen las necesidades básicas, las personas pueden alcanzar un nivel de motivación óptimo. Más adelante, Skinner (1953), quien estudió desde el conductismo la teoría del refuerzo, explicaba que la motivación se puede moldear a través del refuerzo positivo o negativo. Skinner estudió cómo el uso de recompensas y sanciones afecta el comportamiento y la motivación en el aula. La teoría del locus de control de Rotter (1966) examina si las personas atribuyen sus éxitos o fracasos a factores internos (esfuerzo, habilidad) o externos (suerte, circunstancias). Rotter ayuda a comprender cómo las atribuciones de los docentes y estudiantes influyen en su motivación y en sus decisiones pedagógicas o académicas. La Teoría de las metas de logro, cuyos mayores exponentes son Ames (1992) y Dweck (1986), propone que los individuos se orientan hacia metas de aprendizaje (desarrollar habilidades y competencia) o metas de rendimiento (demostrar habilidades o evitar parecer incapaces). Esta teoría buscaba analizar hasta qué punto los docentes establecen metas para sí mismos y para sus estudiantes, y cómo estas metas afectan la motivación y el aprendizaje.

Según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), se puede distinguir entre tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y desmotivación. Esta teoría analiza cómo los entornos educativos pueden fomentar la autonomía y el compromiso de docentes y estudiantes. Eccles y Wigfield (2002) en la teoría de las expectativas-valor explican que la motivación depende de la expectativa de éxito en una tarea y del valor que se le otorga. Los valores incluyen el interés intrínseco, la utilidad de la tarea, la importancia personal y el costo percibido. Esta teoría explica cómo las creencias de los docentes sobre su eficacia y las metas educativas influyen en su práctica.

Sin embargo, otras teorías, que intentan problematizar el concepto motivacional en el ámbito educativo, abren un poco más el panorama para darle explicaciones más polisémicas. Vygotsky (1978), desde la perspectiva sociocultural, destaca la influencia del contexto social y cultural en la motivación, considerando que esta se desarrolla en interacción con otros. Desde esta perspectiva, Vygotsky examina cómo los docentes y estudiantes se motivan mutuamente en entornos colaborativos y cómo las normas sociales influyen en el aprendizaje. Csikszentmihalyi (1990), describe estados de en los que las personas están completamente inmersas en una actividad desafiante pero alcanzable. El flujo ocurre cuando las habilidades de una persona están en equilibrio con el nivel de desafío de la tarea, creando una experiencia de disfrute pleno y un sentido de propósito. En el ámbito docente, el flujo se manifiesta cuando los profesores encuentran gratificación en su práctica pedagógica, logrando que la enseñanza sea tanto efectiva como placentera. Asimismo, los docentes pueden estructurar actividades que permitan a los estudiantes experimentar el flujo, fomentando la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo. Este estado no se trata solo de productividad, sino de la conexión emocional y el disfrute que ambos, docentes y estudiantes, encuentran en el proceso educativo. Luthans y Avolio (2007), son otros exponentes “optimistas”, al igual que Csikszentmihalyi. En la teoría del capital psicológico positivo, consideran el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la esperanza como elementos esenciales para mantener la motivación en el ámbito laboral, incluido el educativo. Esta teoría analiza cómo estos recursos psicológicos influyen en la motivación de los docentes y su capacidad para enfrentar desafíos profesionales.

En estudios más recientes, de acuerdo con la tesis de Astrain (2019), *Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave*, presentada en la Universidad de Navarra, la motivación docente es un factor imprescindible para garantizar la calidad educativa. Astrain interpreta que motivar a los estudiantes es una tarea fundamental del oficio docente, una competencia profesional que todo profesor debe desarrollar.

En la práctica, se pueden identificar dos perfiles en los docentes: aquellos que son motivantes y aquellos que no lo son. La desmotivación en el segundo caso puede estar condicionada por factores como el uso de metodologías inadecuadas o problemas psicológicos que impiden al docente transmitir interés por el aprendizaje, porque él mismo carece de ese sentimiento.

Según Astrain (2019), para que esta transmisión de la motivación pueda hacerse efectiva, el docente debe favorecer el aprendizaje significativo y poseer variedad de herramientas que le permitan ser un facilitador con el fin de que sean los alumnos los que construyan su propio conocimiento. Se busca, por tanto, que se establezca una relación entre profesor-alumno equilibrada y ajustada en la que el docente desee enseñar y el estudiante desee aprender (p.58).

Lo que concluye el estudio de Astrain (2019), a grandes rasgos, es que la motivación actúa como un puente entre el docente y el estudiante. Sin embargo, esta conexión puede verse interrumpida cuando el enfoque metodológico del profesor no se adapta a las necesidades del alumno, transmitiendo el conocimiento de forma desvinculada de la realidad. Esta desconexión genera, con frecuencia, la percepción de que los estudiantes no aprenden lo suficiente y muestran poco interés por el aprendizaje.

Como se ha señalado en la literatura psicológica, la motivación está estrechamente ligada a la autoestima y a la autoeficacia, las cuales se consolidan a través del logro de objetivos y generan un sentimiento de bienestar. En el caso del docente, este bienestar se manifiesta cuando logra integrar su conocimiento profesional, interpersonal e intrapersonal (incluyendo capacidades éticas), respondiendo de manera asertiva a las demandas educativas y recibiendo respaldo positivo por parte de la comunidad educativa. No obstante, según Astrain (2019), diversos factores dificultan esta integración, entre ellos, la falta de reconocimiento y el desprestigio social de la profesión docente. Estas actitudes, provenientes de las comunidades educativas, padres de familia, directivos y el entorno social, generan un ambiente desmotivador que impacta directamente en la calidad educativa. Cuando los docentes no pueden mantener su propia motivación, les resulta más difícil motivar a sus estudiantes y fomentar en ellos un interés genuino por el conocimiento.

De esta manera, queremos remitirnos a lo propuesto por Freire (1970) y Noddings (1984), quienes abordan la motivación desde una perspectiva ética y transformadora, destacando el compromiso social y el cuidado como motores de la práctica educativa. En esa medida, se puede explorar cómo la motivación de los docentes puede alinearse con valores de justicia social y cuidado hacia los estudiantes.

El docente se realiza en el aula, con los estudiantes. Las comunidades educativas son también indispensables desde la perspectiva del cuidado, pues deben regirse bajo los principios éticos que

rigen la labor pedagógica y no bajo las demandas sociales que se convierten en un círculo interminable de demandas, sin considerar la necesidad de cuidar las relaciones que operan en el proceso pedagógico, que sería también cuidar de la motivación (del docente, del estudiante y del devenir positivo del aprendizaje).

Una premisa rectora de nuestro estudio, a través del cotejo bibliográfico, es que el ser humano, en cuanto ser social, se realiza a sí mismo en las relaciones interpersonales. Cuanto más vive de manera auténtica, tanto más madura también la propia identidad personal. El ser humano no se valoriza aislándose sino poniéndose en relación con los otros. El individuo se puede explicar satisfactoriamente a sí mismo solo dentro del tejido social en el que despliega sus afectos (Cárdenas Matute, 2021, p. 39). Por ende, un profesor debe valorarse en su relación con los otros. Su motivación se expande y se demuestra en su relación con los otros (estudiantes). Por ende, la teoría del cuidado de Noddings (1984) y la teoría crítica de Freire (1970), son indispensables para comprender el compromiso social y transformador de la motivación docente.

Según Sánchez Fernández (2001):

“Se trata de la necesaria revalorización social de la profesión docente. Aunque en muchos casos nos cueste aceptarlo, la percepción que tenemos de nuestra valoración como profesionales por la sociedad, influye decisivamente en el interés con el que practicamos la enseñanza. Para ello, sería conveniente llegar a asumir compromisos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa para lograr una valoración positiva de la docencia como profesión y de los enseñantes como profesionales” (p. 6).

Desde la sociología:

Retomando la definición de motivación, puede entenderse como el conjunto de factores que dirigen nuestra conducta hacia un objetivo. Constituye el motor que impulsa al individuo a alcanzar una meta y explica el comportamiento humano. Desde la psicología, la motivación se relaciona con los deseos que determinan nuestro actuar, ligados a la consecución de objetivos o fines específicos. En el ámbito laboral, esta premisa está estrechamente vinculada con la productividad y la constancia, elementos que permiten a los empleados autorrealizarse y alcanzar sus metas y deseos personales.

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la estructura social imposibilita alcanzar estos objetivos? Desde la sociología, el teórico Émile Durkheim introdujo el concepto de **anomia social**, que se refiere a la ausencia de normas claras o de una estructura social que permita a ciertos individuos lograr las metas colectivas de la sociedad. Este fenómeno, que se manifiesta particularmente en momentos de crisis o transiciones sociales, puede dar lugar a conductas negativas como el irrespeto por las normas, la criminalidad, el autosabotaje e incluso, en casos extremos, el suicidio.

La crisis actual del cuerpo docente podría interpretarse como un reflejo de una anomia social que afecta al sistema educativo. Este fenómeno es complejo de medir, pero la desmotivación docente no puede explicarse únicamente desde una perspectiva psicológica o por la falta de un ambiente laboral adecuado. Es posible que la educación esté atravesando un periodo de transición en el que las normas y estructuras actuales no permiten el pleno desarrollo del sistema educativo.

Como señala la Doctora María Cristina Ortiz Monagas (2023) en su tesis doctoral *Anomia educativa en el siglo XXI: Un análisis a partir de Durkheim. El caso de República Dominicana*, la incompetencia está profundamente ligada a los factores anómicos en los entornos educativos. Según Ortiz Monagas, muchas instituciones promueven requisitos y estructuras que terminan impidiendo a los agentes educativos desarrollar competencias necesarias para enfrentar los desafíos actuales. Entre los fenómenos que perpetúan estas condiciones de incompetencia, la autora destaca los siguientes:

1. **Desvinculación de los objetivos curriculares y la práctica diaria en el aula:** A pesar de ser divulgados ampliamente, los lineamientos curriculares no siempre se reflejan en las actividades pedagógicas.
2. **Fluctuación constante del currículo:** Esto genera inestabilidad tanto en la labor docente como en el desempeño estudiantil.
3. **Gestión ineficiente:** Los directivos, atrapados en la rutina, no asumen sus responsabilidades gerenciales para innovar, actualizar y analizar críticamente los recursos de aprendizaje.

4. **Inclusión y diversidad disfuncionales:** Los grupos heterogéneos tienden a retrasar a los estudiantes más avanzados, mientras que los menos adaptados son arrastrados por el grupo sin alcanzar verdaderos progresos.
5. **Sistematización fragmentada entre grados:** Los materiales didácticos no están alineados de manera que aseguren un aumento gradual en la complejidad conceptual y práctica.
6. **Teorías obsoletas sobre comunicación y conocimiento:** Estas limitan la aplicabilidad de los contenidos en la vida diaria.
7. **Falta de compromiso estudiantil:** Las asignaciones se perciben como obligaciones externas sin un propósito consciente de adquirir competencias o conocimiento.
8. **Débil liderazgo de figuras paternas y docentes:** Esto afecta la capacidad de guiar a las nuevas generaciones con el ejemplo.
9. **Permisividad ante la corrección:** Por temor al impacto de las críticas, se evitan correcciones oportunas en entornos que respeten la dignidad humana.
10. **Entornos áulicos caóticos:** La falta de disciplina, el ruido y la ausencia de armonía dificultan el aprendizaje significativo.

Estos fenómenos, descritos por Ortiz Monagas, son fácilmente identificables en muchas aulas de América Latina. En este contexto, el docente, como mediador del proceso educativo, enfrenta la contradicción de trabajar en un sistema con normas aparentemente claras, pero que en la práctica se contraponen y limitan su capacidad de acción. Esto podría ser una de las causas subyacentes de la crisis y desmotivación docente, reflejando la necesidad de revisar y reconstruir las comunidades y estructuras educativas para garantizar un entorno más coherente y funcional.

Relación entre motivación y docencia

La motivación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La motivación docente ha sido ampliamente estudiada como un factor determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su impacto no solo se limita al desempeño profesional del docente, sino también al ambiente en el aula y a los resultados académicos de los estudiantes. Sin

embargo, este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas y contextuales, lo que refleja su complejidad e importancia en la investigación educativa actual.

La motivación docente se presenta como un factor determinante en los procesos educativos, no solo por su influencia en el desempeño profesional, sino también por su impacto en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Roa, et al., 2020). La motivación docente implica la participación activa en actividades orientadas al crecimiento académico y profesional del profesor, fortaleciendo sus competencias para generar, aplicar y transmitir conocimiento. Estas acciones contribuyen no solo a su desarrollo individual, sino también a su desempeño dentro de la institución, consolidando su rol en el ámbito educativo (Cosnet, 2005 citado en Velasco Lince et al., 2011).

Se ha estudiado ampliamente dos categorías motivacionales que reciben distintos nombres en la literatura, pero se reconocen más comúnmente como la motivación intrínseca (que viene de dentro) y extrínseca (que toma en cuenta factores externos). Carrillo (2009) destaca que las motivaciones negativas, basadas en evitar sanciones o perjuicios, y las motivaciones extrínsecas, orientadas hacia recompensas externas, tienden a ser temporales y poco sostenibles. Solo la motivación intrínseca, aquella que se origina en el compromiso personal, los valores y la pasión por enseñar, tiene la capacidad de perdurar y sostenerse en el tiempo. La hipótesis de Carrillo (2009) se alinea con los postulados de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que establece que la motivación intrínseca no solo mejora el desempeño del docente, sino que también promueve un clima de aprendizaje más dinámico y significativo. Un docente motivado intrínsecamente transmite su entusiasmo y compromiso, lo que fomenta la participación activa de los estudiantes y fortalece su autonomía y curiosidad por aprender.

Sin embargo, la sostenibilidad de la motivación intrínseca depende en gran medida del entorno en el que se desarrolla la labor docente. Inicialmente, si las personas se encuentran aún supliendo las necesidades de orden inferior, es decir, en modo supervivencia, difícilmente se ocupan, atienden y avanzan con las necesidades de orden superior, es decir, motivaciones de “crecimiento” o “necesidad de ser”, según Maslow. Por su parte, Carrillo (2009) enfatiza que los sistemas educativos que priorizan los resultados estandarizados y las políticas de rendición de cuentas tienden a socavar esta motivación, ya que imponen presiones externas que desvían al docente de su propósito pedagógico.

Las motivaciones extrínsecas, señala Carrillo, son útiles a corto plazo, pero no generan un compromiso profundo con la profesión. Los incentivos financieros, los reconocimientos o incluso el deseo de evitar sanciones pueden movilizar a los docentes temporalmente, pero no logran consolidar una práctica pedagógica transformadora. Este enfoque también puede fomentar un ambiente de aula más transaccional, donde el aprendizaje se percibe como una tarea que se realiza para cumplir con las expectativas externas, en lugar de un proceso significativo y personal.

Ante las limitaciones de la motivación extrínseca, este estudio plantea que la voluntad juega un papel fundamental en la motivación docente. La voluntad entendida como la capacidad de elegir el bien y actuar con determinación ante el deber, manteniendo la constancia en el tiempo. Es el impulso que lleva a una persona a realizar algo por convicción propia, con firmeza y perseverancia, incluso frente a factores externos. En última instancia, la voluntad refleja la libertad esencial del ser humano para tomar decisiones y dirigir su propia vida. Si bien algunos enfoques psicológicos advierten que la conducta humana no depende únicamente de la voluntad, sino también de la necesidad y la obligación, la clave radica en cómo el docente otorga significado y propósito a sus tareas (dotar de significado a lo que “*se tiene que hacer*”). En este sentido, la intersección entre la voluntad y las presiones externas permite transformar las exigencias del entorno en una fuente de compromiso genuino con la enseñanza.

Un punto que podría ayudar a este propósito lo señala Rodríguez et. al (2009), estudiando la motivación a través de los procesos de autoeficacia, ya que estos tienen un gran impacto en el sostenimiento de la enseñanza y la motivación de los docentes. Los docentes con más confianza en su habilidad profesional pueden mostrar más altos índices de autoestima y ser los docentes que tienen una más baja desmotivación. La autoeficacia de los profesores puede tener un efecto dominó positivo en la educación, ya que puede mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender de manera efectiva, aumentar su motivación y, en última instancia, mejorar sus resultados académicos.

En términos prácticos, Rodríguez et al. (2009), citando a Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001), sostiene que los profesores que poseen una alta auto-eficacia tienden a ser más receptivos a nuevas ideas, más propensos a innovar en sus métodos de enseñanza y más eficaces en la planificación y organización de sus clases. Además, la autoeficacia docente tiene un impacto significativo no solo

en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en la motivación y el entusiasmo que los docentes demuestran en el aula, así como en las expectativas que tienen sobre el potencial de sus alumnos. En otras palabras, la auto-eficacia de los profesores se relaciona con su capacidad para crear un entorno de aprendizaje motivante y sostenido en el tiempo (Irnidayanti et al. 2020).

La motivación como eje central del desempeño docente

De acuerdo con Sánchez Fernández (2001), la motivación docente es el eje que sostiene la práctica pedagógica, ya que un docente motivado genera un entorno más dinámico y efectivo para el aprendizaje. Este enfoque resalta la conexión directa entre la satisfacción profesional y los resultados en el aula. Sin embargo, otros estudios han señalado que la motivación no es un fenómeno homogéneo; ni se puede reducir a estos factores, sino que se compone de dimensiones intrínsecas y extrínsecas, cada una con implicaciones diferentes para la práctica pedagógica (Ryan & Deci, 2000).

La motivación intrínseca, según Ryan y Deci (2000), se relaciona con el sentido de propósito y la pasión por enseñar, mientras que la extrínseca depende de recompensas externas como los incentivos económicos o el reconocimiento institucional. Aunque se argumenta que la motivación intrínseca tiene un impacto más profundo y duradero, este enfoque tiende a idealizar al docente, ignorando las limitaciones contextuales que enfrentan, como la sobrecarga administrativa y la falta de autonomía pedagógica.

Si bien la motivación intrínseca y extrínseca son las que más ampliamente se han investigado, existe otra teoría que también se basa en la percepción de la motivación y su influencia en los estudiantes. Esta es, la teoría de la Auto-eficacia docente. Según Rodríguez et al. (2009):

“los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007). A este respecto, enseñar a los profesores a ser más auto-eficaces debería contribuir a que los alumnos mejoren sus capacidades para gestionar los recursos personales y contextuales vinculados a un aprendizaje de calidad y, como consecuencia, mejoren también su grado de motivación y sus resultados académicos.” (p.5).

Esta teoría puede ayudarnos a ampliar nuestra visión para comprender la motivación intrínseca y también para ayudar a gestionarla. Los docentes que confían en su capacidad para enseñar y consideran que una enseñanza efectiva impacta positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes tienden a ser más persistentes y a enfocarse en los aspectos académicos de su labor. En contraste, aquellos con expectativas bajas sobre su influencia en el aprendizaje muestran menor compromiso y dedicación en su práctica pedagógica (Rodríguez et al. 2009).

Si bien la motivación intrínseca y la autoeficacia son indicadores clave para evaluar la motivación, la autoestima y el autoconcepto individual, estas resultan insuficientes para comprender cómo las estructuras organizacionales influyen en el aprendizaje. Es decir, cómo las instituciones educativas, por sus prácticas y dinámicas propias, también influyen negativa o positivamente en la capacidad para generar ambientes de aprendizaje significativos, con normas claras para evitar la anomia educativa y con una claridad y transparencia con la comunidad. Sin embargo, estos factores complementan el estudio de Velasco Lince et al. (2011), el cual profundiza en la relación entre la motivación docente y su impacto en los estudiantes. Este análisis resalta la importancia de que los profesores se perciban como profesionales capacitados, capaces de afrontar desafíos y de aplicar creatividad en su práctica educativa diaria.

Impacto de las condiciones laborales en la motivación docente

Las condiciones estructurales del sistema educativo también juegan un papel crucial en la motivación. Ehren y Hatch (2013) destacan que las políticas educativas centradas en la rendición de cuentas y los resultados estandarizados han reducido el sentido de identidad profesional de los docentes, limitando su capacidad para innovar y comprometerse con su labor pedagógica. Este fenómeno genera un círculo vicioso: los docentes desmotivados adoptan prácticas pedagógicas rutinarias, lo que disminuye la calidad del aprendizaje y refuerza la percepción negativa sobre la profesión.

Sánchez Fernández (2001) explica que, al igual que ocurre con cualquier profesional que se une a una institución, el profesorado experimenta la influencia de la cultura organizacional del centro educativo al que se incorpora. Factores como el ambiente laboral dentro de su departamento, el clima social general de la institución, el estilo de liderazgo y gestión, así como las relaciones con

los demás integrantes de la comunidad educativa, tienen un impacto significativo en su motivación para ejercer la docencia y en su disposición para participar activamente en la vida escolar.

Una cultura institucional que privilegie el individualismo en lugar de la colaboración puede dificultar que los docentes, incluso aquellos que comienzan con entusiasmo, mantengan su interés por la profesión. Por el contrario, un entorno basado en la cooperación facilita que los primeros contactos del profesorado con la institución sean más fluidos, promoviendo una adaptación más natural a las dinámicas escolares e incentivando su integración en proyectos innovadores, actividades grupales o incluso en las tareas administrativas cotidianas.

Por otro lado, Rodríguez et al. (2009) subrayan la importancia del liderazgo escolar en el fortalecimiento de la motivación docente. Los directivos que promueven un clima de apoyo y colaboración pueden mitigar los efectos negativos de las condiciones laborales adversas. Sin embargo, este enfoque enfrenta limitaciones en contextos donde las demandas institucionales y burocráticas prevalecen sobre las necesidades del personal docente, lo que refuerza la necesidad de un cambio cultural en los sistemas educativos.

Carrillo (2009), por su parte, resalta la importancia de trabajar con pares que ayuden a superar retos y desafíos, no sólo es una de las fuentes motivacionales para el aprender sino también para permanecer motivados. Transfiriendo dicha recomendación, podríamos decir que en el trabajo docente el trabajo colaborativo entre pares, su relación entre ellos es crucial para mantener la motivación en el desempeño de la labor. Dicho de otro modo, saber que se cuenta con los colegas, es una fuente indispensable para el bienestar individual y colectivo de las comunidades de aprendizaje. Al igual que la relación entre alumnos, la relación entre profesores requiere de un director a cargo que proyecta ese trabajo mancomunado sostenido en el tiempo. Tener compañeros “vitamina”, supone una verdadera ventaja para los equipos de trabajo (Rojas Estapé, 2019).

Para ello, Isabel Solé en su artículo, *El apoyo del profesor*, señala que la existencia de un clima emocionalmente positivo, tiene una directa repercusión en la disposición de los integrantes de un equipo: alumnos y profesores, o profesores y directivos. Muchas de las teorías actuales que demuestran una preocupación por el aprendizaje también muestran la influencia del rol del docente en el estudiante. Por ende, no podemos dejar de lado la preocupación por el docente como el eje que dinamiza el proceso. El estudio de Solé estudios también enseñan la importancia de que el

profesor a cargo sea una persona ecuánime, capacitada emocionalmente, cosa que solo se logra si el profesor como individuo se encuentra positivamente motivado con su trabajo. Entonces, muchas de las teorías centradas en la mejora del aprendizaje también son extrapolables para aplicar mejoras en los entornos donde el profesor se mueve.

Limitaciones en la centralidad del estudiante

En la educación contemporánea, el enfoque en la centralidad del estudiante ha desplazado, en cierta medida, el protagonismo del docente. Aunque esta perspectiva busca empoderar a los estudiantes, también ha generado una marginalización del conocimiento y del rol docente. Como advierten Ehren y Hatch (2013), la ausencia de una voz de autoridad en el aula puede relativizar las conquistas culturales y reducir la educación a habilidades puramente utilitarias, alejándola de su propósito integral.

Si bien el estudiante no debe asumir un rol pasivo en el aula, el sistema educativo se ha construido en torno a la transmisión y construcción del conocimiento. La escuela ha sido históricamente el espacio donde los avances culturales se apropian y se continúan a través de las nuevas generaciones. No obstante, las pedagogías surgidas desde los años 60 han enfatizado la autonomía del estudiante, minimizando el papel del docente. Esto ha derivado en una tendencia donde el aprendizaje y el conocimiento han sido desplazados por el desarrollo de habilidades prácticas, afectando tanto los objetivos fundamentales de la educación como la vocación y motivación docente.

El análisis del estado del arte sobre la motivación docente revela que esta es un fenómeno complejo, influenciado por factores individuales, estructurales e institucionales. A pesar de los avances en su estudio, aún existen desafíos que exigen un enfoque integral. Las investigaciones subrayan la necesidad de rediseñar las estructuras educativas para valorar y fortalecer el bienestar docente, reconociendo que la motivación no es solo una cuestión personal, sino un pilar fundamental para transformar la educación y, con ella, la sociedad.

Sin embargo, la motivación docente no implica desdibujar el rol del estudiante, sino construir una visión más integral donde ambos actores se vinculen en un propósito común que supere las individualidades. En este sentido, motivar implica generar condiciones óptimas para captar la

atención de los estudiantes, fomentar su interés y mantener su compromiso con las actividades escolares. Según Precht et al. (2016), la clave está en generar un entorno donde los estudiantes participen activamente y concluyan sus tareas, evitando el desinterés y potenciando el aprendizaje, “Motivar consistirá principalmente en generar las condiciones para poder realizar la clase, es decir, captar la atención para ser escuchado por los estudiantes, que estos finalicen las tareas asignadas y evitar que se aburran durante la clase. [...] El objetivo es, por lo tanto, mantener a toda costa la atención e interés de los estudiantes en el trabajo escolar propuesto por el profesor” (Precht et al., 2016, p. 74)

Además, la percepción de autoeficacia en los docentes es un factor crucial en este proceso. Sentirse competentes para gestionar comportamientos disruptivos y garantizar el cumplimiento de normas les permite enfocarse en mejorar su enseñanza. Esta percepción, a su vez, fortalece la comodidad en el aula, incentiva la retroalimentación efectiva y promueve la innovación pedagógica (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009). Todo ello contribuye a la construcción de un ambiente participativo donde los estudiantes desarrollan un aprendizaje significativo y los docentes se sienten respaldados en su rol como guías y formadores.

Cuando la familia no cumple su rol motivador, la responsabilidad de dar sentido al aprendizaje recae completamente en el docente (Cáceres & Valenzuela, 2021). Si bien la familia es el primer entorno formador del estudiante, es el docente quien tiene la tarea central de otorgar significado al aprendizaje escolar y fomentar la motivación de los estudiantes. Sin embargo, delegar esta responsabilidad a la familia puede ser problemático, ya que no siempre cuenta con el tiempo, la formación o los recursos necesarios para asumir este rol. En ocasiones, al hablar de recursos pensamos en los recursos económicos. Pero nos referimos aquí también a los recursos psicológicos e intelectuales o la disposición que pueden tener o no las familias. En consecuencia, desvincular al profesor de esta función puede generar vacíos en el proceso educativo y afectar la construcción de significado en el aprendizaje.

Lo realmente problemático ocurre cuando las familias insisten que el rol del docente se debe enfocar en “entretener” al estudiante lo suficiente para que este pueda concentrarse en sus tareas de manera autónoma. Esta visión responde a un modelo tradicional de enseñanza en el que la instrucción directa sigue siendo la norma (Precht et al., 2016), concibiendo al estudiante como un

receptor pasivo en lugar de un agente activo en su aprendizaje. En este contexto desafiante y reduccionista, la motivación docente desempeña un papel crucial en la construcción de significado dentro del proceso educativo. Analizar cómo se busca y se otorga sentido a lo que *se enseña y aprende* permite comprender si la motivación de docentes y estudiantes es genuina o si, por el contrario, responde a presiones externas. En todo caso, se debe sobreponer a la situación y poner objetivos más altos y nobles. La motivación que se propone aquí se traduce en prácticas concretas que impactan el ambiente del aula, fortalecen el compromiso con el estudio, impulsan el desarrollo personal y potencian la capacidad de esfuerzo.

El estudio de Precht et al. (2016) también evidencia la diversidad de significados atribuidos al concepto de motivación en el ámbito académico, explorando las representaciones sobre el papel de la familia en la motivación escolar. Sus hallazgos sugieren que tanto la familia como los docentes desempeñan un rol fundamental en este proceso, aunque con enfoques distintos: mientras los padres fomentan el interés por el aprendizaje, los docentes crean un ambiente propicio para la vinculación activa del estudiante y la clase.

Si bien este estudio analiza la relación entre motivación y aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, su aporte es relevante porque coincide con una de las premisas centrales de nuestra investigación: la motivación está estrechamente ligada a la búsqueda de sentido. No obstante, nuestra crítica se dirige a la afirmación de Precht et al. (2016) de que las habilidades histriónicas son una condición necesaria para que un docente sea motivador. Este planteamiento refuerza la paradoja de la centralidad del estudiante, en la que el docente se convierte en un facilitador cuyo papel principal es captar la atención de los alumnos para hacer más efectiva la motivación.

Desde nuestra perspectiva, un docente motivado no se define únicamente por rasgos de personalidad, como el histrionismo, sino por su capacidad de influir significativamente en sus estudiantes y convertirse en un referente en sus vidas. Además, la habilidad de ajustar constantemente las evaluaciones al progreso de los alumnos y de adaptar las secuencias instruccionales a sus necesidades requiere un alto nivel de confianza en sus propias capacidades pedagógicas (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009). Esto demanda un sólido autoconcepto y un elevado grado de autoeficacia, elementos que trascienden la habilidad de hacer una clase dinámica o entretenida. Por lo tanto, la motivación docente no puede limitarse a la

efectividad en la conducción de una sesión de aprendizaje, sino que debe comprenderse desde una perspectiva más amplia, considerando los diversos factores que la condicionan y la sostienen a lo largo del tiempo.

En este estudio, se concuerda con la postura del análisis de Pretch et al. (2016) y Cáceres & Valenzuela (2021) en la medida en que los docentes sí deben sentirse comprometidos con la responsabilidad de motivar el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, el llamado del profesor no puede ser desconocido, en la medida en que necesita que la familia y la sociedad contribuyan al mismo fin de formar al estudiante. Hay estudios que demuestran que la motivación escolar es algo que cuestiona la creencia en que los únicos motivos válidos para aprender son los del docente, los cuales serían, mecánicamente, compartidos por los estudiante (Valenzuela, et al. 2015), es decir, motivar no es algo unilateral sino dinámico y multidimensional. La motivación y la significación del aprendizaje se podrían valorar como un proyecto común, entre la institución, los estudiantes, los profesores, las familias y la comunidad.

Factores de la motivación

Según Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz y Fadhilah (2020), desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), la motivación docente está profundamente influenciada por factores socioemocionales que moldean sus razones para enseñar. Estos factores pueden cambiar a lo largo del tiempo, reflejando tanto beneficios externos como valores intrínsecos. Por ejemplo, los docentes pueden sentirse impulsados por recompensas tangibles como el salario, pero también por aspectos emocionales como el compromiso con el éxito de sus estudiantes o la satisfacción personal que encuentran en la enseñanza.

La teoría identifica cuatro tipos de regulación que reflejan distintos grados de autodeterminación. La *regulación externa*, con el menor nivel de autonomía, se basa en estímulos externos como salarios o beneficios. La *regulación introyectada* implica una presión interna que, aunque sentida por el individuo, tiene raíces externas, como la vergüenza por no cumplir expectativas. Por otro lado, la *regulación identificada* conecta la acción con metas personales significativas, como percibir la enseñanza como clave para el éxito estudiantil. Finalmente, la *regulación integrada*, el nivel más autónomo, permite que las actividades se alineen completamente con los valores personales, reflejando una motivación intrínseca, como disfrutar la experiencia de enseñar.

Estos aspectos socioemocionales resaltan cómo los docentes no solo responden a demandas externas, sino también a una conexión más profunda con sus valores y el impacto de su labor en la comunidad educativa.

En la construcción de uno de los instrumentos para recolección de datos, la encuesta, que será desarrollada más a fondo en el marco metodológico, se contemplaron estos aspectos para explorar la regulación externa, introyectada, identificada y la motivación intrínseca. Se seleccionaron algunas preguntas que permitieron analizar las razones de los docentes para enseñar. Algunos ejemplos son: “Enseño porque me ayuda a alcanzar metas laborales” (regulación identificada) y “Enseño porque lo disfruto” (motivación intrínseca). Se tuvieron en cuenta los aspectos de regulación externa e introyectada, sin embargo, la encuesta busca tener preguntas persuasivas, por lo que la regulación externa e introyectada estarían implícitas en algunas preguntas, como por ejemplo: ¿Consideras que los incentivos ofrecidos por tu institución son adecuados para motivarte? (regulación externa). La comunidad valora mi trabajo como docente. (regulación introyectada).

Este estudio busca profundizar en los detalles, en la naturaleza de las motivaciones de los docentes, identificando los factores individuales que fortalecen o debilitan dicha motivación. Pretende explorar las aspiraciones del profesorado y responder a la pregunta de qué significa regresar a lo esencial, reflejando lo que hace de la labor docente una práctica relevante y trascendente. Se trata de ir más allá de los aspectos operativos, adentrándose en las raíces de aquellos elementos indispensables para mantener la educación como un motor vital para el progreso de la sociedad.

Categorías integradas en la recolección de información

Las categorías que se pueden integrar en el análisis para la recolección del proceso de información, propuestas en el estudio de Velasco Lince et al. 2011, son las siguientes:

- **Motivación docente:** la motivación docente implica actividades dirigidas a la mejora continua de las capacidades académicas y profesionales de los profesores.
- **Motivación laboral:** La motivación laboral docente se entiende como la satisfacción que experimenta el profesor al realizar las actividades dentro y fuera del aula, lo que le impulsa a continuar y a comprometerse con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este compromiso no solo lo motiva a implementar estrategias didácticas en el aula, sino que

también le permite perseverar en su tarea, buscando siempre alcanzar resultados positivos en su desempeño profesional (Velasco Lince, 2011 y Flores 2017).

- **Desempeño docente:** el desempeño docente evalúa las actividades realizadas dentro y fuera del aula, analizando su impacto institucional y social (recursos).

Aspectos empíricos para el análisis de la motivación y desempeño docente

En el estudio realizado por la Fundación Escuela Nacional de Evaluación (2014), se proponen distintos aspectos para analizar la motivación docente en el contexto colombiano, a partir de dos ejes: el autoconcepto profesional y la autoeficacia. Estos ejes permiten comprender cómo los docentes configuran sus expectativas frente a los incentivos ofrecidos para mejorar su práctica, así como el modo en que estas expectativas se relacionan con su satisfacción laboral y su compromiso pedagógico. Las categorías derivadas de este estudio —como las prácticas pedagógicas, la identidad profesional, las relaciones entre pares, el vínculo institucional y la relación con la comunidad— ofrecen una base empírica y conceptual para explorar la motivación docente de forma situada. En esta investigación, estas dimensiones se han retomado para la construcción del instrumento de encuesta, y se articulan con el enfoque ético-afectivo propuesto a través de la categoría de celo pedagógico.

Estos aspectos, aunque no constituyen categorías teóricas centrales, permiten una lectura más fina y situada de las expresiones de motivación y desempeño en contextos reales. Siguiendo el estudio de Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar y Corpoeducación (2014) que tiene como propósito recoger información sobre las motivaciones de los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas e identificar cuáles son el tipo de incentivos que más le llamarían la atención, por nuestra parte hemos tomado los aspectos que recogen y con los cuales llevan a cabo su objetivo. El estudio de la Fundación establece unos aspectos generales y unos indicadores para rastrear lo que motiva a los docentes.

La encuesta de opinión que proponen ha sido considerada viable para la recolección de datos de nuestra investigación. En ella, se indaga sobre las percepciones de los docentes y rectores y expertos educativos. Sin embargo, para el propósito y delimitación de nuestro estudio no tuvimos en cuenta específicamente la misma población, pero sí nos basamos sus aspectos e indicadores,

para reelaborar estas categorías y poder darles una interpretación menos cuantitativa y más cualitativa y de profundización.

En el informe elaborado por la Fundación, la encuesta de opinión exploró la motivación docente a partir de dos dimensiones clave: la percepción que los docentes tienen de su propio rol profesional (autoconcepto) y la confianza en su capacidad para ejercer eficazmente su labor (autoeficacia). A través de estos ejes, se buscó comprender las expectativas de los docentes y cómo estas se relacionan con su motivación frente a los incentivos orientados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

Nuestra propuesta para el análisis de los aspectos empíricos es la siguiente:

Aspectos a indagar

- a. Autoconcepto sobre su rol profesional.
- b. Autoeficacia sobre su rol como docente.

Por autoconcepto se entiende la organización de actitudes que un individuo tiene hacia sí mismo (González y Tourón, citado por Brígido Mero, 2011), mientras que **la autoeficacia** hace referencia al conjunto de creencias que el docente tiene sobre su capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes (Atkinson, citado por Palmero, 1997). Ambas nociones están íntimamente relacionadas con las expectativas frente a incentivos, pues configuran cómo el docente valora sus capacidades y posibilidades reales de mejora profesional.

Estas categorías fueron adoptadas y adaptadas a partir del estudio realizado por la Fundación Escuela Nacional de Evaluación (2014), el cual identificó aspectos clave para indagar la motivación docente, tanto desde una perspectiva individual como institucional. Su pertinencia para este estudio radica en que permiten articular factores internos (como la percepción del propio desempeño) con factores contextuales que afectan la motivación de los docentes.

Con base en ello, la encuesta se enfocó en las siguientes dimensiones:

Expectativas

1. **Prácticas pedagógicas:** Se indaga sobre cómo los docentes perciben su propia capacidad y eficacia en el ámbito pedagógico y disciplinar. También se analiza la influencia de los incentivos en la mejora de sus prácticas de enseñanza y el nivel de satisfacción con su labor, considerando tanto los aspectos que la facilitan como los que la dificultan.
2. **Identidad profesional del docente:** Explora cómo los docentes perciben su rol en la educación, su confianza en sus habilidades para ejercer su labor y actualizarse, así como el reconocimiento social que tiene la profesión.
3. **Relaciones entre docentes:** Examina la interacción entre pares, la colaboración entre ellos, el apoyo mutuo y la percepción que tienen sobre el reconocimiento de sus aportes dentro del grupo de trabajo.
4. **Vínculo con la institución:** Analiza la relación entre los docentes y los directivos, centrándose en el reconocimiento profesional, las condiciones laborales y el grado de satisfacción respecto a los elementos que favorecen o dificultan su desempeño.
5. **Relación con la comunidad:** Se estudia la percepción de los docentes sobre cómo son valoradas sus habilidades y su impacto en la comunidad educativa, así como su confianza en la calidad de su trabajo y su efectividad en la enseñanza.

Valoración de los incentivos

Los incentivos que influyen en la motivación docente pueden agruparse en distintas categorías, asociadas a diversas necesidades humanas (Maslow, McClelland, citados por Fundación Escuela Nacional de Evaluación, 2014):

- **Superación profesional:** Búsqueda de excelencia académica y pedagógica, y de satisfacción personal derivada del ejercicio docente.
- **Pertenencia:** Deseo de formar parte de una comunidad educativa y compartir experiencias con colegas.
- **Reconocimiento:** Aspiración a prestigio, validación social y mejores posiciones dentro del ámbito educativo.
- **Bienestar:** Necesidad de estabilidad emocional y satisfacción personal en el entorno laboral.
- **Condiciones laborales:** Relativas a seguridad económica y estabilidad en el empleo.

Estas categorías e indicadores no fueron aplicados de forma idéntica, sino interpretados críticamente para adecuarlos al contexto de este estudio, el cual busca comprender cómo se configuran las motivaciones profundas del profesorado en dos instituciones de educación secundaria en Cali.

Celo pedagógico

En este marco teórico se quiere establecer el vínculo conceptual entre el celo pedagógico y la motivación docente, mientras se aclara la potencialidad de este como forma de sostener la motivación en contextos exigentes y desafiantes.

Este trabajo se centra en la ética del cuidado como fundamento para la acción pedagógica, en contraste con modelos tradicionales de rendición de cuentas centrados exclusivamente en los resultados académicos. Frente a esta lógica de control y evaluación cuantitativa de la que nos advierte Noddings (2005), se propone que se reemplace la obsesión por los indicadores de logro con un enfoque basado en la capacidad de respuesta (*responsiveness*). Este planteamiento se relaciona directamente con el celo pedagógico, entendido como el compromiso ético y afectivo del educador hacia el florecimiento integral del otro. El celo pedagógico no se reduce al cumplimiento técnico de funciones, sino que implica una disposición de cuidado constante, incluso en contextos adversos o normativamente hostiles. El verdadero cuidado, enexige motivación, implicación, juicio humano y presencia ética, no soluciones despersonalizadas.

En el contexto educativo, la capacidad de respuesta (*responsiveness*) implica que el profesor no solo debe mostrar atención y preocupación genuina por sus estudiantes, sino también estar atento a las respuestas de estos. Estas respuestas pueden manifestarse de diversas maneras, como una sonrisa, un gesto de agradecimiento o una mayor participación en clase. La ausencia de una respuesta por parte del estudiante podría indicar que el acto de cuidado no ha sido plenamente recibido o reconocido, lo que sugiere la necesidad de una reflexión y posible ajuste por parte del docente.

El celo pedagógico en el contexto escolar puede ser comprendido como una expresión de la conciencia moral del docente, que se compromete no solo con la enseñanza de contenidos, sino con la formación de personas competentes, cariñosas y capaces de vivir en comunidad. Este

compromiso se opone a prácticas pedagógicas que, bajo la apariencia de equidad, imponen expectativas uniformes que ignoran las trayectorias, intereses y contextos de los estudiantes. Por ejemplo, según Noddings (2005), exigir logros idénticos en matemáticas para todos los estudiantes resulta moralmente erróneo y pedagógicamente desastroso.

Desde otra perspectiva complementaria, Ayllón (2009) recoge el pensamiento del doctor Polaino, quien investiga desde 1978 sobre educación y relaciones familiares, y propone una serie de claves prácticas para sostener el vínculo pedagógico y el cuidado ético: disponibilidad (dedicar tiempo), comunicación (hablar menos y escuchar más), coherencia (primero hay que dar ejemplo), iniciativa y buen humor (para vencer la rutina y dominio sobre los acontecimientos y adversidades), aceptar las limitaciones (reconocerlas y aceptarlas, sin dramatizar y sin descalificar), reconocer lo que valen los demás (poder elogiar lo que los otros saben hacer muy bien), educar la libertad (el ejercicio de buenas prácticas), diseñar un proyecto personal (la vida no es simple movimiento, sino acciones orientadas a un fin, y ese fin es un norte, una referencia constante, la meta que da sentido a todo lo que hacemos) y construir metas altas y realistas (nuestro proyecto debe ser ambicioso, para que nos obligue a superarnos y a estar en forma. Al mismo tiempo, nuestras aspiraciones han de ser realizables, a la altura de nuestras capacidades y recursos). Estas claves configuran una pedagogía del cuidado que, articulada con el celo pedagógico, promueve una práctica docente más humana, coherente y motivadora.

Así, nos apegamos a la perspectiva de Nel Noddings (2005) cuando invita a que la escuela recupere su sentido más profundo: ser un espacio donde el cuidado no es un complemento, sino la esencia misma de la enseñanza. En este sentido, el celo pedagógico puede comprenderse como una forma elevada y sostenida de motivación docente, nacida del compromiso ético, el cuidado afectivo y la presencia plena frente al otro. Esta motivación se expresa a través de prácticas pedagógicas situadas, tales como el cuidado ético y afectivo del estudiante, la pasión por la enseñanza, la responsabilidad en la formación integral, el compromiso con las prácticas pedagógicas y el amor por el oficio. Estas dimensiones, analizadas en esta investigación, permiten observar cómo el celo pedagógico no solo representa una actitud, sino una respuesta activa ante los desafíos estructurales del oficio docente.

Estas manifestaciones éticas y profundamente significativas que acompañan afectivamente y tienen además una apertura reflexiva, van más allá de los incentivos institucionales. Este planteamiento permite, por tanto, tender un puente entre el marco teórico y los hallazgos empíricos, al entender el celo pedagógico como una clave interpretativa que visibiliza el modo en que la motivación profunda se encarna en la práctica docente.

Aspectos empíricos para el análisis del celo pedagógico

El celo pedagógico se concibe como una disposición ética y afectiva del docente que se manifiesta en el compromiso profundo con el cuidado integral del estudiante, la pasión por la enseñanza y la responsabilidad en la formación humana. Esta disposición, al ser dinámica y observable, podría ser percibida por agentes externos mediante la valoración de las relaciones de conexión y cuidado que están presentes en el aula. Se quiere rastrear a partir de:

Cuidado ético y afectivo del estudiante: Inspirado en el enfoque del cuidado como base de la relación pedagógica (Noddings, 1984), esta categoría subraya la importancia de que el docente se preocupe genuinamente por el bienestar del otro. Freire (1970) también sostiene que la educación es un acto de amor y compromiso, y que no puede haber enseñanza sin respeto y vínculo con el estudiante.

Sentido práctico: Se expresa en el ambiente del aula, en el tono relacional, en la atención a las necesidades emocionales o académicas del estudiante, y en el reconocimiento mutuo como sujetos de aprendizaje.

Pasión por la Enseñanza y Desarrollo Profesional: Day (2004) destaca que la pasión por enseñar está vinculada al compromiso con el desarrollo profesional y la mejora continua de la práctica docente, y, en palabras Palmer (1998), “enseñamos lo que somos”. Esta categoría se apoya en la idea de que el compromiso docente no es meramente técnico, sino profundamente identitario y vocacional. Christopher Day (2004) lo refuerza al hablar de “la pasión sostenida” como motor del desempeño docente, asociada a la identidad profesional.

Sentido práctico: Se observa en el entusiasmo, la autenticidad, la disposición para reflexionar, crecer profesionalmente y conectar el ser con el hacer pedagógico.

Responsabilidad en la Formación Integral del Estudiante: Freire (1996) sostiene que la educación debe ser un acto liberador que contribuya a la formación integral y crítica del estudiante. Fullan (2007) dirá que el propósito moral es el eje del liderazgo educativo, es decir, el profesor busca lo que es bondadoso, bello y bueno y quiere contribuir a la formación de esas acciones en el estudiante.

Sentido práctico: Acompañamiento respetuoso, desarrollo del pensamiento crítico, y mirada integral del estudiante como sujeto de derechos y posibilidades.

Compromiso con las prácticas pedagógicas: Fullan (2001) argumenta que el cambio educativo efectivo requiere docentes innovadores que se adapten y respondan creativamente a los desafíos del entorno educativo. Para Fullan, el liderazgo docente nace del deseo de mejorar la vida de otros.

Esta categoría surge como una adaptación del lenguaje de la innovación, orientándose hacia la coherencia entre la planeación, la enseñanza y la evaluación, según el sentido pedagógico de la labor. Day (2004) enfatiza que el compromiso profesional se expresa también en la calidad técnica del trabajo y Freire (1993) advierte que la libertad no excluye la rigurosidad.

Sentido práctico: Claridad en la intención pedagógica, adaptabilidad en las estrategias didácticas y sentido ético de la enseñanza.

Amor por el oficio: Inspirado en la advertencia de Foerster sobre el riesgo del “celo extremado”, que convierte la enseñanza en imposición, y sugiere que el maestro primero debe formarse a sí mismo (Foerster, 1982). Freire insiste en que la enseñanza es un acto de valentía, amor y esperanza.

Sentido práctico: El maestro que ama lo que hace transmite sentido, propósito y alegría en el acto educativo. Su presencia es formativa incluso antes que su método.

La formación del celo pedagógico como estrategia motivacional

La motivación docente, en sus distintas expresiones —como vivencia personal, como disposición laboral y como factor que incide en el desempeño profesional, no solo se sostiene en condiciones externas favorables (Flores Espinosa, 2007), sino también en una dimensión más profunda y ética del oficio: el celo pedagógico. En este sentido, formar en motivación es también formar en cuidado,

en compromiso y en presencia afectiva, pilares fundamentales para revitalizar la vocación en contextos educativos cada vez más exigentes.

La formación inicial y continua se ha identificado como un factor clave para revitalizar la motivación docente. Es importante destacar que la formación docente no se agota en la instrucción universitaria ni en la continuación teórica a través de programas de posgrado. La formación debe ser entendida como un proceso constante en la vida de los profesionales de la educación, inscrito en su vocación. Una de las mayores fuentes de insatisfacción en esta profesión radica en asumir que todo está aprendido, ya sea por un exceso de experiencia o por la carencia de ella. Por ello, en el desarrollo profesional docente es fundamental abrir espacios para el crecimiento personal y profesional, así como para el estudio de nuevos fenómenos que puedan surgir en la práctica educativa.

Siguiendo esa misma línea, Precht et al. (2016) argumentan que los programas de formación diseñados para responder a las demandas del aula y los retos actuales de la educación pueden fortalecer el compromiso de los docentes con su práctica. Sin embargo, estos programas suelen carecer de conexión con las realidades del aula, lo que limita su efectividad. Para ser verdaderamente transformadores, deben considerar no solo las competencias técnicas, sino también la dimensión ética y humana de la enseñanza.

A pesar de la importancia de la formación en la motivación docente, persiste la idea errónea de que motivar es una tarea inherente al oficio, sin considerar la preparación necesaria para fomentarla eficazmente en el aula (Valenzuela et al., 2015). Se asume que la motivación es una labor “básica” del docente, sumada a sus múltiples responsabilidades burocráticas. No obstante, aunque se espera que el docente posea de manera natural los saberes profesionales para motivar, la realidad es distinta. Como se ha argumentado, la motivación es un fenómeno complejo que requiere formación específica, ya sea para integrarla a la vida del profesor o utilizarla como estrategia pedagógica.

Ver al docente como un agente burocrático, en ocasiones, puede generar apatía al oficio, porque quien se encuentra en la docencia seguramente considera que la importancia de su labor se encuentra más en la acción, en el aula, en el trato personal con el estudiante. En repetidas ocasiones, la sobrecarga burocrática es un factor que los docentes consideran excesivo y que les resta energía en el resto de las labores de enseñanza que pueden tener más impacto en la comunidad

educativa. Por eso, la tecnificación de la labor que ha llevado a que el docente sea capacitado en su deber de agente administrativo y menos en su deber de enseñanza-aprendizaje, hace que los docentes no consideren que la información recibida sea realmente relevante para su quehacer.

En este sentido, formar en celo pedagógico no implica únicamente transmitir técnicas motivacionales, sino cultivar en los docentes una actitud ética y afectiva sostenida frente a su quehacer. Esta perspectiva puede ser decisiva para resignificar la vocación en escenarios donde abundan el desgaste, la tecnificación y la sobrecarga. Por ello, en los capítulos siguientes se proponen algunas recomendaciones situadas, derivadas de los estudios de caso realizados en dos instituciones educativas de Cali, que permiten vislumbrar caminos posibles para fortalecer tanto la motivación docente como el compromiso ético que la sostiene.

El paso a lo metodológico

Para cerrar este capítulo, se reafirma que la motivación docente es un fenómeno complejo y multidimensional, abordado aquí desde tres perspectivas complementarias: la psicológica, la pedagógica y la sociológica. Estas aproximaciones no solo enriquecen el análisis teórico, sino que permiten comprender con mayor profundidad la relación entre motivación, práctica docente y condiciones institucionales. A partir de ellas, se han definido factores motivacionales clave — como la regulación externa, introyectada, identificada y la motivación intrínseca—, los cuales serán operativizados a través de instrumentos diseñados para recoger el sentir y las percepciones de los docentes. Asimismo, se han establecido tres dimensiones centrales de análisis: motivación docente, motivación laboral y desempeño docente, desde las cuales se estructuran las preguntas orientadoras de la investigación. Finalmente, se ha propuesto una categoría propia —el celo pedagógico— que visibiliza una forma de compromiso ético-afectivo en contextos exigentes, y que también ofrece un horizonte formativo para reencantar la profesión docente desde claves profundamente humanas.

Esta articulación entre teoría, categorías y horizonte ético permite sentar las bases para el análisis de datos en los siguientes capítulos, donde se evidenciarán cómo estas formas de motivación se expresan en las prácticas reales de los docentes, incluso en medio de condiciones institucionales complejas.

Adicionalmente, para el diseño de los instrumentos de recolección de información, se integró un marco operativo complementario derivado de estudios empíricos sobre motivación y desempeño docente (Velasco Lince et al., 2011; Fundación E-Valuar y Corpoeducación, 2014). Este marco permitió organizar las preguntas del cuestionario en torno a dimensiones como el autoconcepto profesional, la autoeficacia docente, la identidad profesional, las relaciones entre docentes, el vínculo institucional y la relación con la comunidad. Aunque no se desarrollan como categorías teóricas centrales de esta investigación, dichas dimensiones permiten operacionalizar el análisis y establecer vínculos entre las percepciones docentes, su motivación y su desempeño cotidiano en contextos reales.

De esta manera, se mantiene la coherencia entre el enfoque conceptual propuesto —centrado en la motivación docente, el celo pedagógico y el desempeño— y las dimensiones que guían la exploración empírica, reconociendo el valor de herramientas ya existentes para profundizar en las condiciones subjetivas y contextuales del trabajo docente.

CAPÍTULO III

PLAN DE BÚSQUEDA: MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo se ha denominado “*plan de búsqueda*” y hace referencia al marco metodológico, ya que en este se establece cómo los motivos expresados en el capítulo anterior dieron pie a una propuesta de indagación empírica y reflexiva. La propuesta metodológica para este trabajo consiste en emplear una metodología cualitativa, para lograr una comprensión más amplia y profunda de la motivación. Se propone que sea un proceso exploratorio y que permita la triangulación de información de diferentes fuentes: observación, encuesta y grupo focal. De esta manera, se busca obtener datos que permitan comprender mejor el problema, donde los hallazgos encontrados, posteriores al análisis de datos, puedan promover unas recomendaciones fundamentadas para el caso de la población e instituciones estudiadas.

Este estudio tiene como objeto de análisis la motivación docente en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali —una oficial y una privada—, ambas reconocidas por su alto desempeño en las pruebas estandarizadas Saber 11. Se busca comprender los factores que inciden en su motivación, su compromiso institucional y su desempeño pedagógico. Asimismo, se explora la capacidad de los docentes para innovar, generar impacto en sus estudiantes y sostener su vocación en contextos complejos.

La investigación propone una comprensión de la **motivación laboral (Y)** como el resultado del cruce entre la **motivación docente (X)**, entendida como vivencia individual profunda, y el **desempeño docente (Z)**, concebido como manifestación observable de la práctica profesional. A partir de esta relación, se exploran los factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos que inciden sobre ambas categorías, para comprender cómo se configura la motivación del profesorado y cómo esta influye en su satisfacción, sus prácticas pedagógicas y el impacto formativo en los estudiantes.

A lo largo del análisis, emerge un nuevo concepto denominado el **celo pedagógico**, entendido no solo como una inclinación personal hacia la docencia, sino como una disposición ética y afectiva sostenida: una forma visible de amor por el oficio que se expresa en el cuidado del otro. Este concepto se diferencia de la motivación entendida como estado emocional transitorio, ya que el

celo pedagógico se manifiesta como una decisión, una vocación de servicio y una forma de compromiso que permite sostener la práctica educativa incluso en escenarios adversos.

Así, cuando el docente actúa desde el celo pedagógico, emerge una pedagogía del cuidado (Noddings, 1984; Freire, 1970), centrada no en la búsqueda de resultados, sino en la formación integral del estudiante. No obstante, esta postura paradójicamente mejora también los resultados académicos. Entonces, esta categoría permite comprender la motivación no solo como impulso individual, sino como una ética del vínculo que da sentido a la tarea docente en su dimensión más profunda.

Técnicas e Instrumentos utilizados

Para la encuesta se diseñó un cuestionario mixto compuesto por preguntas tipo Likert y preguntas abiertas. Las preguntas fueron organizadas en torno a tres categorías principales: motivación docente (X), motivación laboral (Y) y desempeño docente (Z). Este instrumento fue aplicado de manera digital y fue previamente validado con base en referentes teóricos y pruebas piloto.

Cada variable fue operacionalizada mediante una serie de ítems, organizados en indicadores específicos. A partir de la tabla 3 se presentan las tablas completas con la información de los datos con los que se van a medir y explorar las categorías. Por ejemplo, la variable **motivación laboral (Y)** incluye ítems como: “Disfruto enseñar y considero que mi labor es significativa” y “Siento que soy parte de un equipo liderado por un rector comprometido”. Además, la encuesta incluyó secciones transversales para explorar el vínculo entre variables, así como dimensiones como el autoconcepto, la autoeficacia, el reconocimiento, y los incentivos (económicos, afectivos, profesionales).

Para el grupo focal se diseñó una guía semi-estructurada compuesta por 10 preguntas abiertas, estructuradas también alrededor de las categorías X, Y y Z. La guía contempló una pregunta de apertura para romper el hielo, preguntas centrales por variable y una pregunta final de cierre reflexivo. La redacción de las preguntas buscó generar cercanía y evitar juicios de valor, favoreciendo una conversación fluida y segura para los participantes.

Por otro lado, para la observación en el aula se utilizó un diario de campo, en el que se consignaron los hallazgos y las prácticas pedagógicas más destacadas según los referentes teóricos de este

estudio. Para observar las consideraciones éticas del estudio, los permisos para entrar en las instituciones y el documento de consentimiento informado, ver Anexos 4, 5, 6 y 7.

Técnicas	Instrumentos
Encuesta	Estructura de las preguntas (<i>Ver Tabla 3 a la 10</i>) Cuestionario preguntas tipo Likert (<i>Ver Anexo 1</i>)
Grupo focal	Guía de preguntas (<i>Ver anexo 2</i>) Grabación
Observación	Diario de campo (<i>Ver Anexo 3</i>)

Tablas de Operacionalización de Categorías

Tabla. 1. Operacionalización de categorías

Categoría	Dimensión	Indicador	Instrumento	Tipo de análisis
Motivación docente	Prácticas pedagógicas	Percepción de capacidad pedagógica y disciplinar	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación docente	Identidad profesional del docente	Confianza en las habilidades para ejercer la profesión	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación docente	Relaciones entre docentes	Apoyo y reconocimiento entre pares	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación docente	Vínculo con la institución	Valoración por parte de directivos y condiciones laborales	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación docente	Relación con la comunidad	Percepción de impacto y reconocimiento comunitario	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación laboral	Superación profesional	Búsqueda de excelencia y satisfacción profesional	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación laboral	Pertenencia	Deseo de pertenencia a comunidad educativa	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación laboral	Reconocimiento	Aspiración a prestigio y mejores oportunidades	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Motivación laboral	Bienestar	Estabilidad emocional en el entorno laboral	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa

Motivación laboral	Condiciones laborales	Seguridad económica y estabilidad laboral	Encuesta mixta (preguntas tipo Likert y abiertas)	Análisis descriptivo y categorización cualitativa
Celo pedagógico	Cuidado ético	Manifestaciones de cuidado hacia estudiantes	Encuesta abierta + Observación	Categorización + triangulación
Desempeño docente	Prácticas pedagógicas	Innovación, reflexión, claridad	Resultados ICFES + grupo focal	Comporativo

Categorías de observación del celo pedagógico en el aula

Tabla 2. Operacionalización celo pedagógico

Categoría	Subcategoría	Indicadores	¿Cómo se indaga?
Cuidado ético y afectivo del estudiante	Empatía y atención a las necesidades del estudiante	1. Respuestas pedagógicas diferenciadas según necesidades individuales	Observación de interacciones individualizadas; diarios de campo sobre ajustes realizados para atender necesidades emocionales o académicas específicas
	Creación de ambientes de respeto y seguridad	2. Clima de aula basado en la confianza	Observación de normas de aula, tono relacional entre docentes y estudiantes, y percepción de los estudiantes en entrevistas o encuestas abiertas
Pasión por la enseñanza y compromiso profesional	Reflexión pedagógica y mejora continua	1. Participación en comunidades de aprendizaje o procesos formativos	Análisis documental, entrevistas o autoevaluaciones donde el docente expone su proceso de formación y crecimiento profesional
	Autenticidad y entrega en la práctica docente	2. Demostración de entusiasmo y coherencia entre discurso y acción	Observación de la actitud del docente durante las clases, coherencia entre lo que dice valorar y lo que practica en aula
Responsabilidad en la formación integral del estudiante	Fomento de pensamiento crítico y autonomía	1. Prácticas que promueven reflexión, diálogo y análisis	Revisión de planeaciones, materiales utilizados y observación de metodologías participativas
	Acompañamiento al desarrollo personal	2. Interés genuino en el bienestar y crecimiento de los estudiantes	Entrevistas con estudiantes, observación de gestos cotidianos de cuidado, análisis del discurso docente
Compromiso con las prácticas pedagógicas	Planeación y claridad en la enseñanza	1. Organización del contenido y sentido pedagógico	Revisión de unidades de planeación, sesiones de clase y seguimiento al aprendizaje
	Adaptabilidad metodológica	2. Flexibilidad y creatividad en la forma de enseñar	Observación de estrategias didácticas, respuesta ante dificultades, cambios según las necesidades del grupo

Amor por el oficio	Sentido vocacional del trabajo docente	1. Expresión del sentido de propósito al enseñar	Narrativas docentes, grupos focales o entrevistas donde se aborden motivaciones profundas y vocacionales
	Disposición afectiva hacia el aula y los estudiantes	2. Presencia emocional, cercanía y gozo al enseñar	Observación del lenguaje verbal y no verbal del docente, así como testimonios de estudiantes

Indicadores de los aspectos analizados

Tabla 3. Conformación del indicador de Auto-concepto
Aspecto indagado
- Soy un buen docente - Tengo los conocimientos para enseñar - Estoy orgulloso de ser docente - Consigo las metas - Mis estudiantes valoran mi trabajo - Mi trabajo es reconocido por otros - Siento que hago parte de un equipo de trabajo - Siento que el aprendizaje de mis estudiantes depende de mi actitud y motivación

Tabla 4. Conformación del indicador de Auto-eficacia
Aspecto indagado
- Desarrollar didácticas en la que mis estudiantes participan activamente - Evaluar adecuadamente lo que enseño - Plantear retos de aprendizaje apropiados a las características de mis estudiantes - Mejorar la convivencia en el aula - Que mis estudiantes analicen críticamente hechos y situaciones - Que mis estudiantes pongan en práctica lo que aprenden - Que mis estudiantes tengan buenos desempeños, sin importar su contexto socioeconómico - Que los padres de familia apoyen el estudio de sus hijos

Tabla 5. Conformación de los indicadores de motivación
Aspectos indagados
- Prácticas pedagógicas: El aprendizaje de mis estudiantes Desarrollar nuevas metodologías de enseñanza - Identidad profesional del docente: El compromiso ético de mi profesión Saber cuáles aspectos didácticos y disciplinares necesito fortalecer Aportar a la construcción del proyecto de vida de mis estudiantes - Relaciones entre docentes: El intercambio de experiencias pedagógicas con otros docentes Convertirme en líder pedagógico para orientar el trabajo de otros

Vínculo con la institución Asumir diferentes responsabilidades en mi ejercicio profesional Ser parte de un equipo liderado por un rector comprometido Tener estabilidad laboral Lograr mejores ingresos económicos por alcanzar buenos desempeños Sentirme acompañado en un proceso de mejoramiento Disponer de recursos didácticos para el aprendizaje
Relación con la comunidad Reconocimiento de mis compañeros y de la comunidad donde trabajo

Tabla 6. Conformación de los indicadores incentivos
Tipos de incentivo
Superación profesional: Pasantías a otros países Participación en eventos académicos Publicación de sus escritos Orientar el trabajo de otros docentes
Pertenencia: Premios a investigaciones de colectivos docentes Vinculación a redes académicas
Reconocimiento: Reconocimientos a nivel nacional e internacional Ascenso a cargos directivos
Bienestar: Financiación de posgrado Becas de educación superior para sus hijos Programas de actividades lúdicas y recreativas Viajes culturales
Condiciones laborales: Mejores condiciones laborales Bonificaciones económicas

Categorías propuestas y preguntas relacionadas en la encuesta:

Sección 1: Perfil del participante. Esta categoría busca caracterizar al docente encuestado con datos generales como: *Sexo, Edad, Experiencia docente (años), Cargo, Tipo de institución, Tiempo laborado en la IE (años), Nivel educativo alcanzado.*

Sección 2: Motivación Laboral (Categoría Y)

Definición: Cantidad de esfuerzo invertido para alcanzar metas personales y organizacionales.

Tabla 7. Preguntas de la encuesta Categoría Y

Preguntas orientadoras	Puntos a desarrollar en la encuesta
4. ¿Qué tan satisfecho te sientes con el nivel de autonomía que tienes en tu trabajo?	Disfruto enseñar y considero que mi labor es significativa.
5. ¿Qué tan motivado(a) te sientes para cumplir con tus metas laborales a corto plazo?	Me esfuerzo en la enseñanza porque me permite alcanzar metas profesionales.
6. ¿Qué tan relevante sientes que es tu trabajo para el logro de los objetivos de la institución?	Siento que soy parte de un equipo liderado por un rector comprometido.
7. ¿Sientes que la remuneración que recibes está alineada con el esfuerzo que realizas?	¿Cuáles de los siguientes incentivos consideras que influyen en tu motivación? <i>(Incluye bonificaciones económicas)</i>
8. Califica cómo influyen los siguientes factores en tu motivación laboral:	Me siento acompañado en un proceso de mejoramiento profesional. ¿Consideras que los incentivos ofrecidos por tu institución son adecuados para motivarte?

Sección 3: Motivación Docente (Categoría X)

Definición: Participación activa en actividades que promuevan la superación profesional y académica.

Tabla 8. Preguntas de la encuesta Categoría X

Preguntas orientadoras	Puntos a desarrollar en la encuesta
9. ¿Qué tan satisfecho(a) estás con las oportunidades de capacitación profesional que ofrece la institución?	Me motiva saber qué aspectos pedagógicos necesito fortalecer.
10. ¿Con qué frecuencia participas en actividades de desarrollo académico, como congresos o talleres?	Me motiva intercambiar experiencias pedagógicas con otros docentes.
11. Clasifica las razones que te motivan a participar en actividades de superación profesional.	Busco constantemente mejorar mis metodologías de enseñanza. Me gustaría convertirme en un líder pedagógico. ¿Qué aspecto te motiva más de ser docente? <i>Pregunta abierta</i> ¿Qué cambios en tu institución o condiciones laborales consideras necesarios para mejorar tu motivación? <i>Pregunta abierta</i>
12. ¿Qué tan satisfecho(a) estás con el apoyo de la institución para realizar actividades de investigación?	¿Qué incentivo adicional crees que podría mejorar la motivación docente?

Sección 4: Desempeño Docente (Categoría Z)

Definición: Evaluación de las actividades del docente tanto dentro como fuera del aula.

Tabla 9. Preguntas de la encuesta Categoría Z

Preguntas orientadoras	Puntos a desarrollar en la encuesta
13. ¿Qué tan satisfecho(a) estás con el impacto que tienes en el aprendizaje de tus estudiantes?	Siento que el aprendizaje de mis estudiantes depende en gran parte de mi actitud y motivación.
14. ¿Qué tan satisfecho(a) estás con las evaluaciones que recibes por parte de tus superiores?	Mi trabajo es reconocido por mis colegas y directivos.
15. ¿Qué tan importante consideras que es tu desempeño en el aula para el logro de los objetivos institucionales?	Promuevo la convivencia positiva en el aula.
16. ¿Participas en actividades fuera del aula (talleres, asesorías, proyectos comunitarios)?	Asumir diferentes responsabilidades dentro de la institución me resulta motivador.

Sección 5: Relación entre Motivación y Desempeño

Propósito: Analizar cómo se vinculan las categorías.

Tabla 10. Preguntas de la encuesta para relacionar Motivación y Desempeño docente

Preguntas orientadoras	Puntos a desarrollar en la encuesta
18. ¿Consideras que tu motivación laboral influye directamente en tu desempeño como docente?	Considero que el exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño. Percibo que tengo un buen balance entre mi vida personal y laboral.
19. ¿Sientes que tu nivel de motivación docente tiene un impacto en los resultados académicos de tus estudiantes?	Mis estudiantes valoran mi trabajo.
20. En tu opinión, ¿qué aspecto debería mejorar la institución para aumentar tu motivación y desempeño?	¿Qué cambios en tu institución o condiciones laborales consideras necesarios para mejorar tu motivación?

Técnica de Análisis de Contenido y Codificación

Tanto los datos cualitativos de la encuesta (respuestas abiertas) como los del grupo focal se analizaron mediante la metodología de Braun y Clarke (2006). Esta técnica permite identificar, organizar e interpretar patrones significativos dentro del discurso de los participantes. Se aplicó de forma inductiva, siguiendo las seis fases metodológicas propuestas:

1. Familiarización con los datos.
2. Codificación inicial.
3. Búsqueda de temas.
4. Revisión de temas.
5. Definición y denominación de los temas.
6. Elaboración de análisis.

La codificación fue manual y organizada en matrices construidas en tablas (*Ver tablas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20*) y gráficos (*Ver sección 'Análisis de Grupos Focales', en los gráficos sobre los temas y frecuencia con que aparecieron en cada categoría*), las cuales permitieron visualizar fragmentos textuales, códigos, frecuencias y temas emergentes. Este proceso garantizó rigurosidad, trazabilidad interpretativa y respeto por el significado original de las voces docentes. El análisis temático ofrece un enfoque comprensivo y flexible, ideal para explorar cómo los docentes entienden su motivación, autoeficacia y prácticas pedagógicas, permitiendo construir categorías emergentes desde el contenido mismo de los datos cualitativos.

Triangulación metodológica y de fuentes

Con el fin de fortalecer la validez interna de esta investigación, se implementó un proceso de triangulación metodológica y de fuentes. Esta estrategia permitió contrastar y enriquecer los hallazgos a partir de diversas perspectivas y herramientas de recolección de datos. En primer lugar, se utilizó una metodología cualitativa, que combinó recolección de datos, haciendo uso de encuestas con escalas tipo Likert, y cualitativas haciendo uso de respuestas abiertas, observación y grupo focal, lo cual facilitó la identificación tanto de patrones generales como de matices subjetivos en la motivación y el desempeño docente.

En segundo lugar, se recurrió a una triangulación de fuentes, ya que se recolectó información de dos tipos de actores educativos (docentes y directivos) y en dos contextos institucionales diferentes (una institución oficial y una institución privada). Esta diversidad de puntos de vista permitió comparar percepciones sobre las categorías analizadas: motivación docente (X), motivación laboral (Y), desempeño docente (Z) y el celo pedagógico como categoría propia, cuya exploración se integró en todos los instrumentos, especialmente en la observación y en las preguntas abiertas del grupo focal.

Se implementó además un proceso de triangulación metodológica y de fuentes. En ese sentido, el celo pedagógico no fue tratado como una categoría externa o adicional, sino como una expresión situada de la motivación intrínseca, que se manifiesta en las prácticas éticas y afectivas del aula y fue documentada tanto en el discurso como en la acción docente. Finalmente, el desarrollo de un grupo focal por institución sirvió como espacio de profundización y validación interpretativa de los hallazgos previos, dando lugar a una mirada más holística y crítica del fenómeno investigado.

Población estudiada

Para la encuesta, los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico. Se incluyó a docentes y directivos de las instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Cali, elegidas para este estudio, vinculados al nivel de educación secundaria. En total hubo 45 participantes, 33 docentes, 16 de la institución oficial y 17 de la institución privada, 17 mujeres y 14 hombres. En total participaron 12 directivos, 3 de una institución y 9 de otra, 6 hombres y 6 mujeres. La edad promedio del grupo de participantes docentes es de 41,5 años y de directivos es 45, años. Esta información se grafica a continuación. Se priorizó la inclusión de docentes con diversidad de trayectorias y áreas de enseñanza, para capturar una visión amplia de la motivación y el desempeño docente.

Para el grupo focal, se utilizó un criterio de muestreo intencional más restringido. Se seleccionaron docentes en ejercicio en la institución oficial y privada que manifestaron disposición para participar de forma voluntaria. Los criterios fueron:

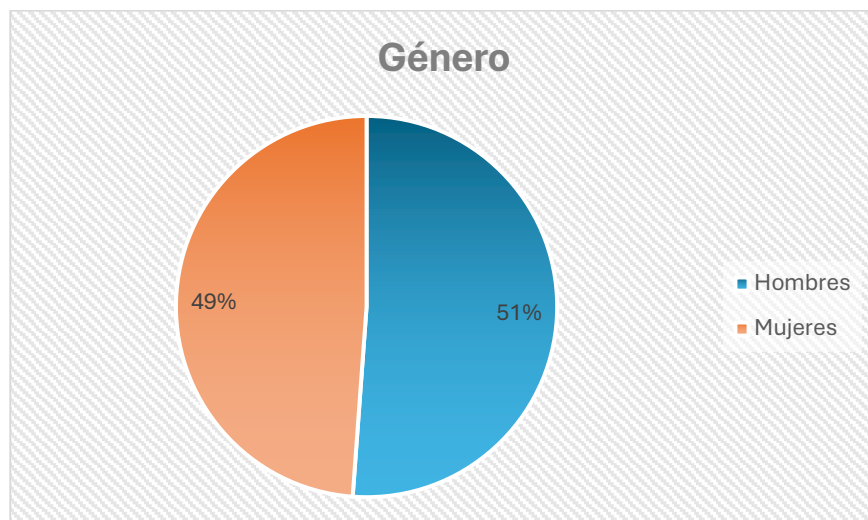
- Ser docente de secundaria.
- Estar vinculado a las instituciones educativas oficiales o privadas analizadas.
- Mostrar apertura para reflexionar sobre su práctica pedagógica.
- Tener disponibilidad horaria para asistir al grupo focal.

El grupo focal buscó reunir entre 3 y 5 participantes, con diversidad disciplinar y de trayectoria, con el fin de promover un diálogo enriquecedor. En el grupo focal participaron 8 personas, 4 docentes de la institución oficial y 4 de la institución privada. El de la institución oficial estaba compuesto por 2 mujeres y 2 hombres. El de la institución privada estaba compuesto por 3 mujeres y 2 hombres. No se discriminó el perfil de los docentes participantes en el grupo focal, pues la idea era que su participación fuera anónima, sólo se obtuvo de ellos la firma en el consentimiento informado.

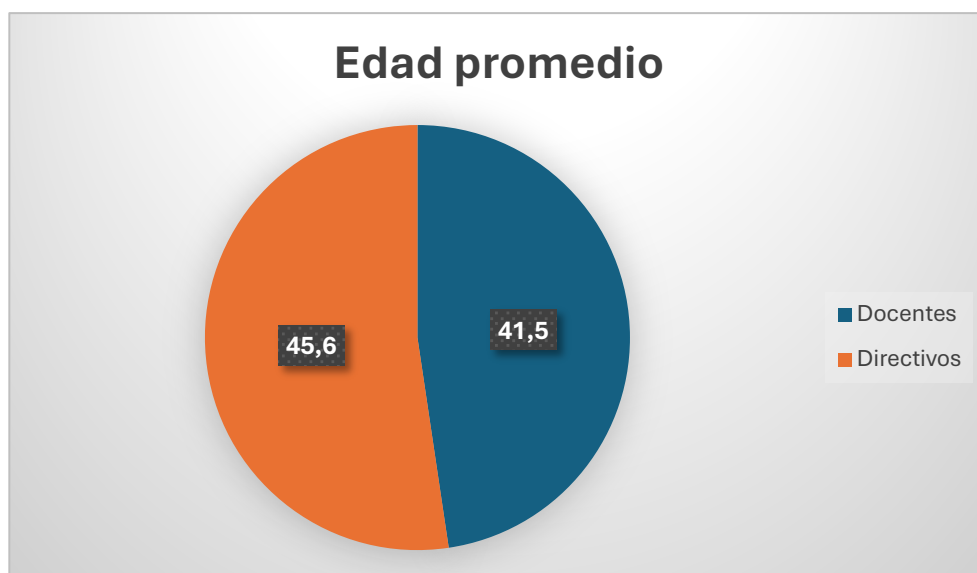
Perfiles de los docentes y directivos participantes en la encuesta

El perfil de los encuestados nos revelan los siguientes datos (*Ver Anexo 7 para visualizar la información completa del perfil de los participantes de la encuesta*):

Distribución por género

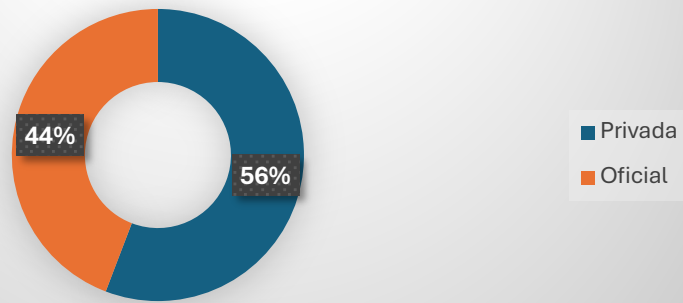


Edad promedio estimada según los rangos declarados

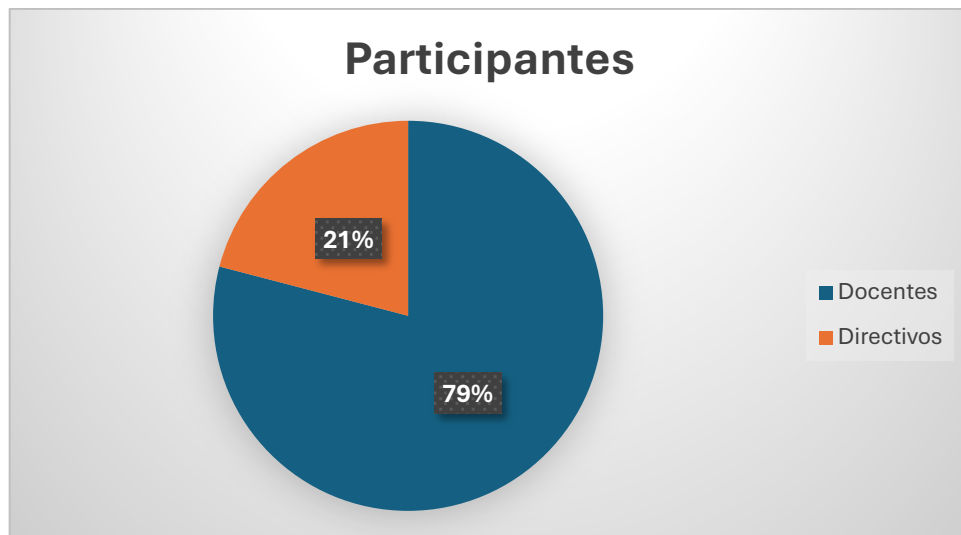


Tipo de institución donde laboran

Tipo de Institución

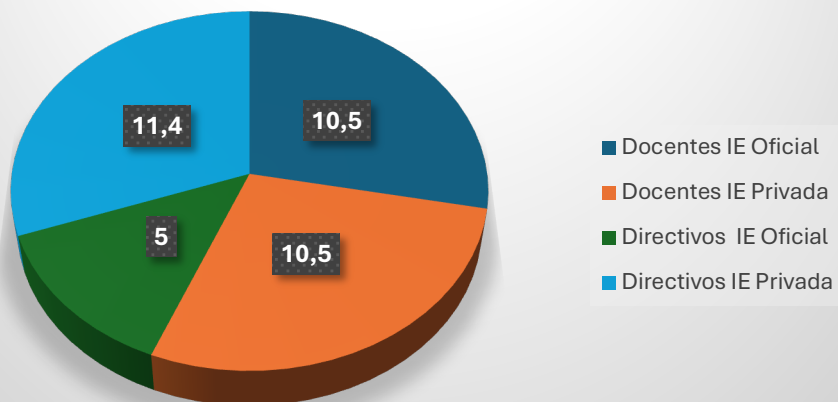


Distribución de los participantes



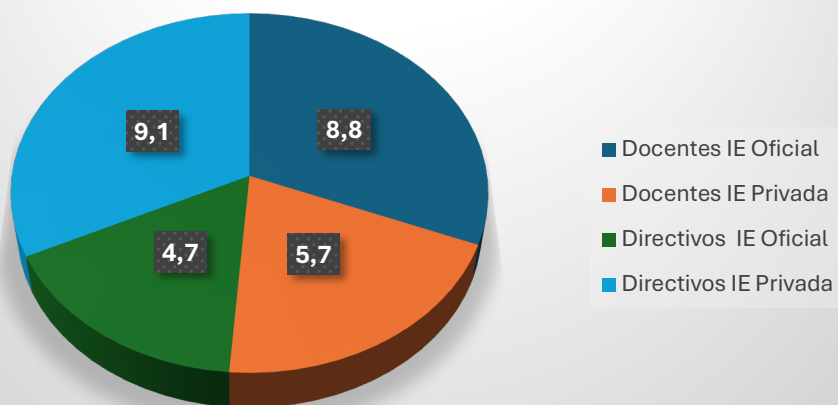
Promedio de experiencia docente (años estimados)

Prom. Años Experiencia

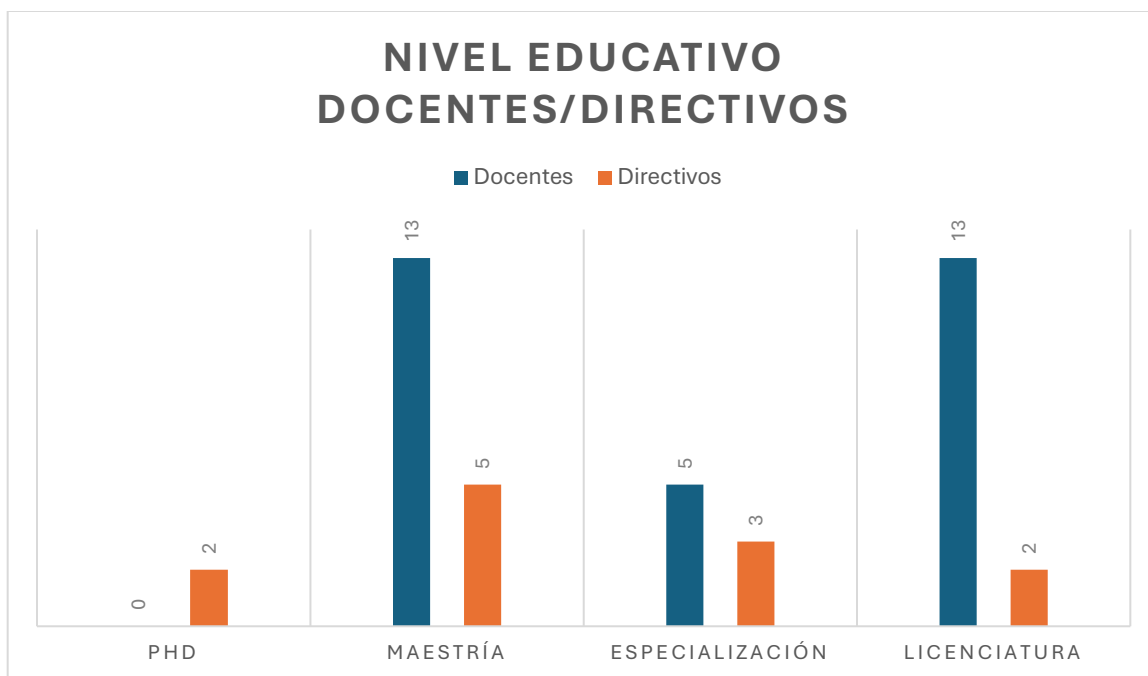


Promedio de años trabajados dentro de la institución

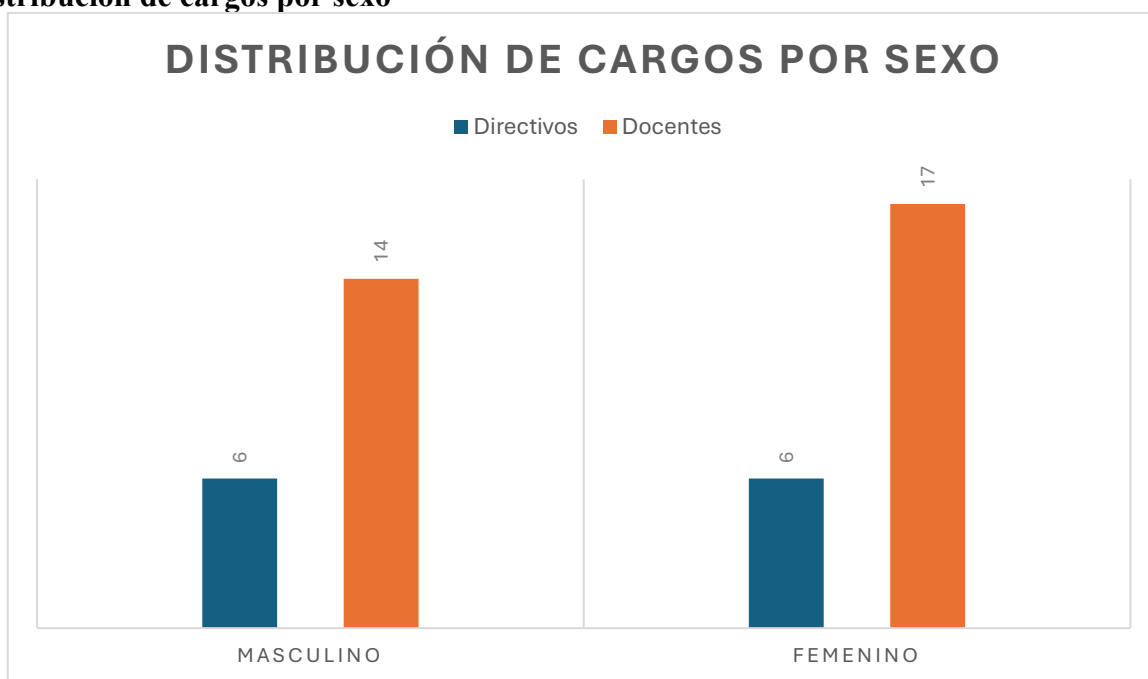
Prom. Años en la Institución



Comparativo del nivel educativo entre docentes y directivos



Distribución de cargos por sexo



Contextos educativos a estudiar

Este estudio se llevó a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali (en adelante I.E.). Una de las I.E. del estudio pertenece al sector oficial y la otra al sector privado. Las instituciones

a estudiar se encuentran ubicadas en el barrio Olímpico, estrato 3, de la comuna 10, y la otra se encuentra ubicada en el sector El Plan, corregimiento La Buitrera, estrato 3, respectivamente. La I.E. oficial tiene calendario A y la I.E. privada calendario B. Ambas instituciones son reconocidas por la Secretaría de Educación de Cali, como instituciones de la categoría A+, la más alta de acuerdo con la clasificación del ICFES, lo que quiere decir que pueden ser catalogadas entre las mejores instituciones de la ciudad.

La población a estudiar fueron profesores de básica secundaria (de grado 6° a 9°) y media (10° y 11°). La I.E. oficial cuenta con un plantel estudiantil de 1050 estudiantes de bachillerato y un plantel de 46 profesores. La I.E. privada cuenta con 370 estudiantes de bachillerato (aproximadamente) y un plantel de 30 profesores (aproximadamente). Por la ubicación de la institución y el contexto diferencial de cada una, los estudiantes que componen cada plantel educativo son muy diferentes. Los estudiantes de la I.E. oficial proceden de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, provenientes del barrio Olímpico, Panamericano, El Dorado, Departamental, Colseguros, Junín, Santa Elena, Cristóbal Colón y otros sectores más alejados como el Distrito de Aguablanca. En contraste, la I.E. privada recibe estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos 3, 4 y 5, en su mayoría de familias de comerciantes, pequeños empresarios, funcionarios públicos, entre otros.

La I.E. oficial cuenta con un área espacial dotada de salones, canchas, cafetería, algunas pequeñas zonas verdes y zona de parqueadero para funcionarios de la I.E. Varios salones son cerrados y algunos se encuentran dotados con proyector. Todos los salones incluyen tablero y ventilador, ventanas y pupitres, generalmente 40 pupitres por salón, más la silla y escritorio del docente. Los docentes cuentan con una sala de profesores, con aire acondicionado, sillas y escritorios.

La I.E. privada cuenta con un área mucho más amplia que incluye amplias zonas verdes, rodeados de fauna y flora nativa de los Farallones de Cali. Además, cuenta con salones ubicados a lo largo del terreno. Cuenta con cafeterías, un coliseo hecho en guadua, salones dotados -la mayoría- con proyector y computador. Todos los salones son abiertos, cuentan con tablero, escritorio para docentes y silla. Cuentan con pupitres de silla y escritorio para los alumnos. Aproximadamente hay 20 pupitres por salón. Los docentes cuentan con una sala de profesores amplia y abierta para la circulación de aire, computadores, y otros implementos como casilleros.

Cierre del marco metodológico e introducción al análisis de resultados

Los instrumentos utilizados para el análisis de datos incluyeron cuadros, gráficos, mapas emocionales y nubes de palabras. El procesamiento de los datos de las encuestas se realizó mediante un cuadro resumen de la valoración de los ítems asociados a las categorías principales: X (motivación docente), Y (motivación laboral) y Z (desempeño docente). Para representar visualmente las respuestas obtenidas en los ítems tipo Likert, se recurrió a gráficos que permitieron observar patrones y contrastes entre instituciones. Las respuestas abiertas fueron analizadas cualitativamente a través de una codificación temática, siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke, y organizadas en cuadros según categorías globales emergentes.

En el caso de los grupos focales, se emplearon gráficos de frecuencia para ilustrar la aparición de temas relevantes en cada categoría, complementando el análisis con dos herramientas visuales: la nube de palabras y el mapa emocional. La nube de palabras se utilizó como recurso para identificar de manera rápida los términos más recurrentes en el discurso docente, facilitando la entrada al análisis temático. Según Heimerl et al. (2014), este tipo de visualización permite sintetizar grandes volúmenes de texto y detectar patrones discursivos significativos. Por su parte, el mapa emocional permitió representar gráficamente las emociones manifestadas por los docentes en relación con su experiencia laboral, tanto en sus dimensiones positivas como negativas. Esta herramienta, fundamentada en Saldaña (2016), posibilita captar la dimensión afectiva del fenómeno educativo y comprender cómo las emociones inciden en la motivación y el compromiso docente dentro de contextos institucionales complejos.

Teniendo en cuenta los instrumentos con los que se llevó a cabo, se aclara que análisis de datos se desarrolla en dos momentos diferenciados. En un primer momento, en el capítulo IV se abordará el cumplimiento del primer objetivo específico —explorar los factores que motivan a los docentes y cómo estos se reflejan en el celo pedagógico como expresión ética y afectiva de su compromiso cotidiano—, a partir del tratamiento integrado de las encuestas y los grupos focales. Este análisis permitió identificar patrones, tensiones y sentidos construidos en torno a la motivación docente desde una mirada situada.

En un segundo momento, se realizó el cruce de los hallazgos cualitativos con los resultados académicos obtenidos por las instituciones participantes en las pruebas estandarizadas Saber 11

con las observaciones de aula, lo cual responde al segundo objetivo específico —analizar cómo la motivación docente sostenida influye en las prácticas pedagógicas y en el desempeño académico de los estudiantes, a partir del cruce entre datos observacionales y resultados ICFES—.

En ambos momentos se tuvo en cuenta el celo pedagógico como una categoría clave para interpretar la profundidad ética, afectiva y profesional de la motivación docente sostenida.

CAPÍTULO IV

TEJIENDO RAÍCES: EXPLORANDO LOS CIMIENTOS DE LA MOTIVACIÓN DOCENTE

*“La educación tiene que ver con amar alguna cosa
y con transmitir ese amor a los que vienen”.*

Jorge Larrosa

A este capítulo se le ha denominado “*Tejiendo raíces*” porque busca explorar los hallazgos empíricos que emergen del análisis integrado de encuestas y grupos focales, con el propósito de profundizar en los factores que motivan —o desmotivan— a los docentes en contextos institucionales específicos y corresponde al primer momento de análisis de datos. Gracias al análisis, se encuentran las raíces motivacionales. A lo largo del capítulo se visibilizan las voces, tensiones y sentidos que atraviesan su ejercicio profesional. Finalmente, con base en los datos obtenidos, se propone una operacionalización de la categoría de celo pedagógico, articulando las categorías emergentes con los indicadores definidos para su análisis.

En consonancia con el primer objetivo específico de esta investigación, este apartado se propone explorar los factores que inciden en la motivación docente desde una perspectiva situada y comprensiva. El análisis busca responder a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos que los docentes reconocen como más influyentes en su motivación profesional en dos instituciones educativas de Cali? ¿De qué manera el celo pedagógico permite comprender cómo algunos docentes logran sostener su motivación y compromiso, incluso en condiciones laborales exigentes o institucionalmente desafiantes?

Más concretamente, se pretende reconocer las motivaciones que los llevaron a elegir y permanecer en el oficio docente. ¿Cómo fue su primera experiencia en la educación? ¿Enfrentaron dudas o confirmaron una vocación previa? ¿Esa vocación fue un llamado desde el inicio, o se fue construyendo con el tiempo?

Además de evocar las raíces biográficas, este capítulo se interesa por la vocación docente en el presente: ¿Qué los sigue llenando de ilusión? ¿Qué les da sentido y fuerza para creer en la educación hoy? ¿Cuáles son los desafíos actuales de esa motivación? ¿Cómo los enfrentan? ¿Qué

lugar ocupan como agentes educativos dentro de sus instituciones y en la sociedad? ¿Cómo proyectan su futuro profesional y humano?

Cabe señalar que las preguntas seleccionadas para este apartado desean complejizar la comprensión de la motivación docente, incorporando factores asociados a su ejercicio cotidiano. La literatura consultada, en parte, trabaja con un marco muy oportuno para generar estadísticas. Sin embargo, nuestra apuesta busca contextualizar y acotar el análisis, de manera que se obtengan respuestas particulares que reflejen la realidad que vive cada docente en el aula. Carrillo (2009) menciona que: “aunque la satisfacción profesional y personal sería mayor si empezásemos por aceptar la complejidad, asociada a la riqueza, de nuestro trabajo” (p. 5). Esta sección culmina con una reflexión clave: ¿se puede considerar la motivación como un factor que influye en el desempeño laboral de los docentes de secundaria en las instituciones educativas oficial y privada estudiadas?

Como ya lo habíamos mencionado, el burnout es un estado de desgaste emocional y físico causado por una exposición prolongada al estrés laboral. Se manifiesta a través del agotamiento, la desconexión con el trabajo y la sensación de ineficacia, lo que puede afectar el rendimiento profesional y el bienestar personal. Citando a Junco, 2010 en Roa Venegas y Fernández Prados (2020), se concluye que “si de cada dos profesores, uno no está motivado, es un problema serio para el funcionamiento de una enseñanza de calidad”. Además, un informe de la Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza en España confirma que el 15,4% de las bajas laborales de los profesores son debidas a causas psiquiátricas y de voz. Es decir, la relación entre el bienestar emocional y la permanencia en la función docente está profundamente entrelazada. Asimismo, se señala que la satisfacción laboral de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España actualmente muestra un nivel medio-bajo (23,25%), siendo menor que la de sus colegas de etapas educativas anteriores.

Lo anterior ha sido mencionado con el fin de resaltar la importancia del estudio de la motivación docente. En estos tiempos de cambio y con los retos propuestos por la Agenda 2030 de la ONU, sabemos que el rol que desempeñan los profesores en la educación y formación es crucial para construir sociedades más justas, equitativas y democráticas. Por ello, esta investigación enfatiza la

necesidad de volver a la raíz: recuperar las bases que hacen que cada docente sienta amor, compromiso y personalización con el trabajo que desempeña.

¿Cómo se motiva a los maestros en Colombia? En el país, cuando se habla de inversión en educación, se hace especial referencia al alza de salarios (FECODE, 2018). Este supuesto es importante porque es común pensar que el valor del salario es el incentivo más importante para motivar a los profesores. Según la Fundación Empresarios por la Educación (2024), el análisis del PGN 2023 revela cifras significativas: se destinó un 13,2% del Presupuesto General de la Nación al sector educativo, por encima incluso del presupuesto a la salud. Esto quiere decir que en los últimos años ha existido una tendencia al crecimiento de la inversión, aunque conviene aclarar que este dato se refiere al gasto del PGN, y no al PIB. Barrera Osorio (2022) señala que el gasto educativo ha representado casi un 20% del PIB, lo cual pone en evidencia el peso creciente de este sector en la política pública.

En esa medida, los principales beneficiados del incremento del gasto público han sido los profesores de instituciones oficiales, pues cerca del 95% de la inversión en educación ha sido para ajustes salariales. Sin embargo, ¿realmente esto motiva a los docentes? ¿Ha sido contundente esta mejora salarial en el fortalecimiento de su compromiso profesional? De acuerdo con estudios recientes de UNESCO (2023), no. Los profesores siguen luchando contra el burnout en Colombia y América Latina. Gran parte de su desmotivación proviene de factores como la falta de apoyo por parte de las familias, la indisciplina en el aula y la escasa valoración social de la profesión.

Por ende, atender la motivación de los docentes es atender un problema de salud pública que se sigue incrementando, según la UNESCO (2023). En esta línea, la encuesta aplicada permitió indagar con mayor profundidad sobre las fuentes de motivación docente y generar un panorama más claro sobre su realidad cotidiana. Estos hallazgos ofrecen bases fundamentales para la formulación de políticas públicas más sensibles y pertinentes.

El estudio de Roa Venegas y Fernández Prados (2020) es relevante para ilustrar que la motivación siempre debe estudiarse como fenómeno situado. Más allá de entenderla como una cualidad presente o ausente en el individuo, estos autores proponen analizarla en función del entorno institucional donde el docente trabaja, entendido como un organismo vivo. También sostienen que

la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un sentido bidireccional que no se puede separar entre profesores y alumnos. Entonces, atender las necesidades del profesorado es, irremediablemente, atender las necesidades de los estudiantes para aprender mejor.

Volver a estas raíces no es una nostalgia, sino una apuesta ética por recuperar el sentido más profundo de enseñar: transmitir aquello que amamos.

Las bases del tejido: resultados de las encuestas

Antes de iniciar con el análisis detallado de las encuestas, es importante señalar un hallazgo metodológico significativo relacionado con el nivel de participación docente.

Un primer hallazgo relevante fue el bajo nivel de respuesta a la encuesta: solo el 50 % del cuerpo docente de cada institución participó, pese a los esfuerzos realizados para su difusión. Este dato refleja posibles tensiones en la comunicación institucional y/o en la disposición de los docentes a participar en procesos de investigación.

A partir de los comentarios recogidos informalmente, se identificaron tres posibles causas:

Desconocimiento del envío: Varios docentes señalaron no haber visto la encuesta o no saber “cuándo la enviaron”. A pesar de que se utilizaron canales formales (correo institucional) e informales (grupos de WhatsApp), el nivel de participación no aumentó significativamente.

Baja alfabetización digital: Algunos docentes parecen no revisar con regularidad los medios institucionales o no cuentan con habilidades suficientes para manejar herramientas tecnológicas, lo que puede haber limitado su acceso o respuesta al formulario (UNESCO ICT Competency Framework For Teachers, 2011).

Resistencia o temor a ser evaluados: Es posible que ciertos docentes hayan percibido la encuesta como un mecanismo de control o juicio, lo que generó reticencia a participar, incluso si la confidencialidad estaba garantizada.

Con base en estas consideraciones, se presenta a continuación el análisis detallado de los resultados de la encuesta aplicada al cuerpo docente.

Análisis Encuesta Docentes

Las tablas a continuación presentan los resultados de una encuesta tipo Likert aplicada a docentes, donde cada **ítem** corresponde a una afirmación sobre su motivación profesional. La columna **mean** (media) indica el promedio de respuestas dadas por los participantes a cada ítem, lo que permite identificar el nivel general de acuerdo con la afirmación. La **std** (desviación estándar) muestra la dispersión de las respuestas: a menor valor, mayor consenso entre los encuestados; a mayor valor, mayor variabilidad. Las columnas **min** y **max** reflejan el valor mínimo y máximo que se registró en las respuestas para cada ítem, ayudando a visualizar el rango de percepciones dentro del grupo. Estos datos permiten interpretar tanto la tendencia central como la diversidad de opiniones en relación con la motivación docente. Además, se presentan gráficos para comprender mejor las mediciones de los ítems, que respaldan las interpretaciones.

Al finalizar el análisis de cada categoría, se presenta una síntesis de hallazgos que permite identificar posibles vínculos con dimensiones clave como las prácticas pedagógicas, la identidad profesional docente, las relaciones entre pares, el vínculo institucional y la relación con la comunidad. Cabe aclarar que estos aspectos solo serán abordados cuando los resultados de esa sección los mencionen explícita o implícitamente; en caso contrario, no serán considerados en la síntesis correspondiente.

Resumen Categoría (X) - Motivación Docente

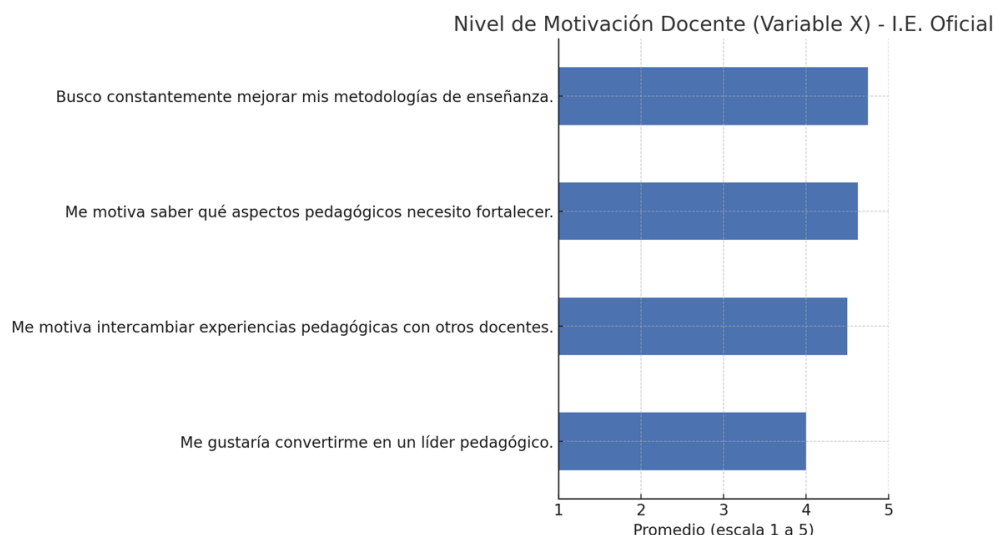
Docentes I.E. Oficial

Ítem	mean	std	min	max
Busco constantemente mejorar mis metodologías de enseñanza.	4.75	0.4472135954999579	4.0	5.0
Me motiva saber qué aspectos pedagógicos necesito fortalecer.	4.625	0.6191391873668903	3.0	5.0
Me motiva intercambiar experiencias pedagógicas con otros docentes.	4.5	0.7302967433402214	3.0	5.0
Me gustaría convertirme en un líder pedagógico.	4.0	1.2649110640673518	1.0	5.0

Observaciones:

En el siguiente gráfico se puede observar que los docentes tienen una alta tendencia hacia la mejora pedagógica. De acuerdo con los resultados, se puede observar que la motivación para mejorar las

metodologías es alta, con un promedio de 4,75 /5. Así mismo, se refleja que hay una gran motivación derivada de fortalecer aspectos pedagógicos (4,63) e intercambiar experiencias entre docentes (4,50). Hay variabilidad en el ítem sobre convertirse en líderes pedagógicos.



En la siguiente tabla se pudo deducir que, de acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas, los docentes señalaron que su principal fuente de motivación es el impacto que logran en la formación y el aprendizaje de sus estudiantes, así como la posibilidad de transformar vidas y contribuir a procesos de cambio social. También se destacan los vínculos humanos construidos en el aula, especialmente el reconocimiento del otro y la cercanía afectiva, como factores que fortalecen el compromiso con su labor. Si bien en menor frecuencia, algunos participantes mencionaron el crecimiento personal y los retos del rol docente como elementos que también influyen positivamente en su motivación.

Pregunta abierta: *¿Qué aspecto te motiva más de ser docente? (Respuesta abierta)*

Tabla 11. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplo de respuesta esperada
Transformar vidas / impacto social	“Acompañar procesos de vida”, “cambiar realidades”
Aprendizaje y formación de estudiantes	“Ver el progreso”, “formar personas”
Interacción humana / vocación	“Compartir saberes”, “crear vínculos”
Crecimiento personal / desafío	“Aprendo constantemente”, “cada clase es distinta”
Pasión / realización profesional	“Me llena el alma”, “es mi vocación”

En Tabla 12 se pueden ver los cambios personales que los docentes consideran pertinentes para mejorar su motivación. La mayoría de los docentes identificaron el manejo del tiempo y la organización personal como áreas que desean fortalecer, lo que evidencia una percepción generalizada de que una mejor gestión de sus jornadas podría traducirse en mayor rendimiento y bienestar. En segundo lugar, emergen menciones relacionadas con la gestión emocional y la actitud frente a los retos, lo que denota un nivel significativo de autoconciencia profesional. En menor proporción, algunos docentes señalaron la necesidad de mejorar sus estrategias pedagógicas, aunque este aspecto fue menos recurrente que los factores emocionales y organizativos. Finalmente, un grupo reducido manifestó no considerar necesario ningún cambio en su desempeño, lo cual puede interpretarse como una señal de alta satisfacción con su ejercicio profesional actual.

Pregunta abierta: *¿Qué podrías cambiar en ti mismo para sentirte más motivado en tu labor docente?*

Tabla 12. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplo de respuesta
Gestión emocional	“Ignorar acciones malintencionadas”, “no afectarme por otros”
Manejo del tiempo / organización	“Organizar mejor mi tiempo”, “planificar mejor”
Actitud / mentalidad	“Tener mejor disposición”, “adaptarme mejor a los cambios”
Formación / estrategias	“Apropiarme de estrategias”, “fortalecer prácticas”
Nada que cambiar	“No cambiaría nada, soy feliz así”

En la Tabla 13 se pueden observar las categorías emergentes sobre incentivos esperados, la más mencionada fue la superación profesional, lo que confirma que la motivación intrínseca por aprender y crecer continúa siendo un motor central para muchos docentes. También se identificaron necesidades relacionadas con el acceso a recursos adecuados y condiciones laborales dignas, tales como aulas bien equipadas y disponibilidad de materiales didácticos. En menor medida, algunos participantes destacaron la importancia del reconocimiento institucional y las oportunidades de ascenso como elementos motivadores. Finalmente, un grupo reducido indicó no requerir incentivos adicionales, respondiendo de manera explícita con expresiones como “ninguno”.

Pregunta abierta: *¿Qué incentivo adicional crees que podría mejorar la motivación docente?*

Tabla 13. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplo de respuesta
Superación profesional	“Diplomados en mi área”, “Financiarme el estudio”
Acceso a recursos	“Disponer recursos didácticos adecuados”
Reconocimiento / proyección	“Ascender sin tanta exigencia”, “Relaciones técnicas más equitativas”
Bienestar y equilibrio	“Flexibilidad para estudiar”, “mejorar condiciones de aulas”
Nada / No identificado	“ninguno”

1. Prácticas pedagógicas: Los docentes manifiestan una alta motivación hacia la mejora de sus metodologías de enseñanza, lo cual sugiere una disposición positiva hacia la autoevaluación pedagógica y el fortalecimiento de sus capacidades didácticas. El hecho de que se motiven a identificar aspectos a mejorar y buscar intercambios entre colegas refleja que los incentivos relacionados con la superación profesional tienen un impacto tangible en la percepción de su práctica. Sin embargo, esta motivación parece estar más asociada al compromiso personal del docente que a estímulos externos institucionales.

2. Identidad profesional del docente: El interés en convertirse en líderes pedagógicos, aunque menor que otras motivaciones, evidencia una diversidad en la construcción de la identidad docente. Mientras algunos manifiestan una clara vocación por asumir roles de liderazgo académico, otros mantienen una postura más centrada en el ejercicio docente directo. Esta diversidad es valiosa para las instituciones, pues permite proyectar rutas de desarrollo profesional diferenciadas. Además, la constante búsqueda de actualización indica un nivel alto de autoeficacia profesional.

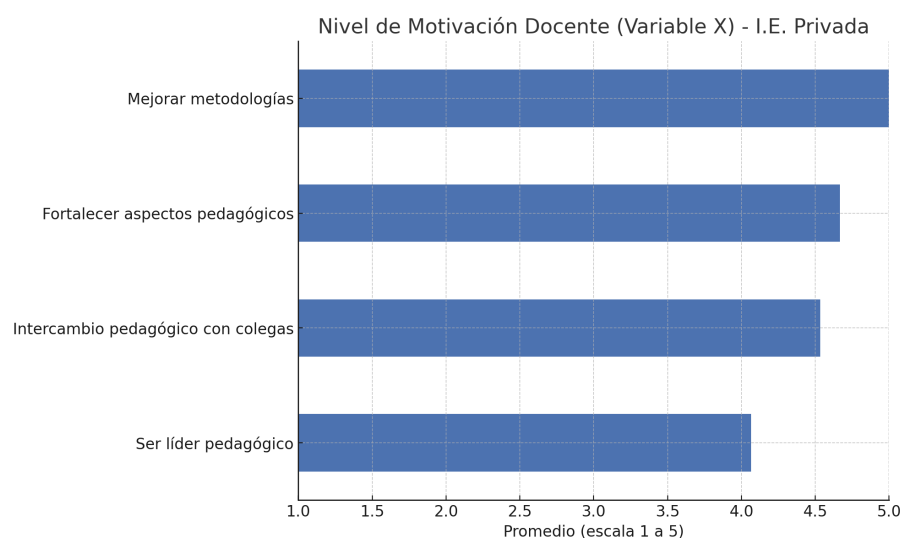
3. Relaciones entre docentes: La motivación por intercambiar experiencias pedagógicas con colegas se sitúa entre las más altas, lo que resalta la fuerza del trabajo colaborativo en el cuerpo docente. Esta disposición al diálogo pedagógico indica una cultura institucional que, aunque no siempre estructurada, ha fomentado espacios o vínculos informales de apoyo entre pares. Esto puede ser una base sólida para fortalecer comunidades de práctica y círculos de estudio internos.

Docentes I.E. Privada

Ítem	mean	std	min	max
Mejorar metodologías	5.0	0.0	5.0	5.0
Fortalecer aspectos pedagógicos	4.666666666666667	0.7237468644557459	3.0	5.0
Intercambio pedagógico con colegas	4.533333333333333	0.915475416434127	2.0	5.0
Ser líder pedagógico	4.066666666666666	1.2798809468443688	1.0	5.0

Observaciones:

En el siguiente gráfico se analizan los ítems mencionados anteriormente. Los resultados muestran una motivación muy alta y homogénea hacia el mejoramiento de las metodologías de enseñanza, con un promedio perfecto de 5.0, lo que evidencia una fuerte vocación por la excelencia pedagógica. También se valoran significativamente el fortalecimiento de aspectos pedagógicos (4.67) y el intercambio de experiencias con colegas (4.53), lo que da cuenta de un compromiso colectivo con el crecimiento profesional. En contraste, la disposición a asumir roles de liderazgo pedagógico obtuvo el puntaje más bajo (4.07) y presentó la mayor dispersión (1.28), lo que sugiere diferencias individuales en esta aspiración.



Ahora, en la Tabla 14, encontramos que, en las respuestas analizadas, se evidencia que la motivación más fuerte de los docentes proviene del impacto positivo que sienten generar en la vida de sus estudiantes. Este compromiso se complementa con el valor que otorgan a la relación cercana, humana y al aprendizaje mutuo en el aula. Aunque con menor frecuencia, también aparecen como fuentes de motivación la creatividad profesional, el reconocimiento simbólico y el sustento económico. Esta distribución sugiere un predominio de motivaciones intrínsecas, centradas en el vínculo y el propósito, aunque en contextos privados estas pueden coexistir con factores de orden económico o de estatus.

Pregunta abierta: *¿Qué aspecto te motiva más de ser docente?*

Tabla 14. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Impacto en la vida de los estudiantes	“Impactar en el proyecto de vida”, “afectar positivamente”
Relación con los estudiantes	“Relación con los estudiantes”, “acompañar procesos”
Proceso de aprendizaje compartido	“Aprender a diario”, “construcción de saber”
Creatividad / desarrollo profesional	“Escenarios creativos”, “retos de aprendizaje”
Motivación económica	“El sustento económico”
Reconocimiento y estatus	“El renombre”, “reconocimiento profesional”

En la siguiente Tabla 15, las respuestas recogidas en esta sección revelan que muchos docentes identifican la necesidad de gestionar mejor sus emociones y actitudes como un aspecto clave para mejorar su ejercicio profesional. Esta conciencia emocional destaca el reconocimiento del estado anímico como un factor directamente relacionado con el desempeño docente. Otro grupo significativo señala el manejo del tiempo y la organización personal como áreas por fortalecer, lo que podría estar asociado a percepciones de sobrecarga laboral o a dificultades para equilibrar tareas administrativas, pedagógicas y personales. También se identifica un fuerte deseo de actualización, expresado en la intención de aprender sobre tecnología o ampliar conocimientos en general, lo que da cuenta de una motivación intrínseca por el crecimiento continuo. Finalmente, aunque en menor medida, algunos docentes mencionan prácticas de autocuidado físico y la importancia de establecer conexiones globales, ampliando así la noción del desarrollo profesional hacia una visión más integral y transnacional.

Pregunta abierta: *¿Qué podrías cambiar en ti mismo para sentirte más motivado en tu labor docente?*

Tabla 15. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Gestión emocional / actitud	“Manejar la paciencia”, “enfocarme en el disfrute”
Manejo del tiempo / organización	“Procrastinar menos”, “tener tiempos de preparación”
Desarrollo profesional	“Continuar formación”, “aprender más sobre tecnología”
Autocuidado físico / bienestar	“Realizar ejercicio”, “actividades físicas”
Ampliar horizontes / conectar	“Contactar con otros colegios del mundo”, “investigar”

Ahora, al analizar los incentivos adicionales, en la Tabla 16 podremos encontrar las sugerencias de los docentes. En las respuestas abiertas sobre incentivos necesarios para fortalecer su motivación, los docentes señalaron con mayor frecuencia las condiciones económicas, lo que indica que, incluso en el contexto privado, la mejora salarial y la disponibilidad de auxilios siguen siendo una prioridad. En segundo lugar, se destacaron las demandas relacionadas con formación profesional y estabilidad laboral, lo que sugiere un interés claro por recibir respaldo institucional tanto para su desarrollo como para su seguridad en el cargo. Aunque con menor frecuencia, también emergieron deseos vinculados al bienestar personal y a una mayor integración institucional, lo cual evidencia la importancia de construir entornos laborales más humanos, cohesionados y saludables para sostener la motivación a largo plazo.

Pregunta abierta: *“¿Qué incentivo adicional crees que podría mejorar la motivación docente?”*

Tabla 16. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos en respuestas
Condiciones económicas	“Estímulo económico”, “auxilios familiares”, “beca para hijos”
Estabilidad laboral / contratación	“Contrato indefinido”
Formación profesional	“Financiación de estudios”, “capacitaciones”, “patrocinio”
Bienestar y tiempo personal	“Tiempo libre en el cumpleaños”, “flexibilidad”
Integración institucional	“Mayor integración entre docentes”, “clima laboral”

1. Prácticas pedagógicas: El promedio perfecto de 5.0 en el ítem “Busco constantemente mejorar mis metodologías de enseñanza” evidencia que los docentes no solo reconocen la necesidad de

fortalecer su práctica, sino que están activamente comprometidos con ese proceso. Esta actitud proactiva sugiere un entorno en el que la innovación pedagógica está valorada, ya sea por cultura institucional o por vocación individual. Además, la motivación para fortalecer aspectos pedagógicos (4.67) reafirma este deseo de crecimiento constante.

2. Identidad profesional del docente: Los resultados reflejan una autoimagen profesional positiva. La motivación para intercambiar experiencias pedagógicas (4.53) habla de docentes que no solo quieren mejorar, sino que se reconocen como parte de una comunidad de aprendizaje. Aunque la disposición a convertirse en líderes pedagógicos (4.07) tiene menor puntuación y más dispersión, sigue siendo alta, lo que sugiere que algunos docentes ya se proyectan como referentes institucionales mientras otros prefieren centrarse en la labor en el aula.

3. Relaciones entre docentes: El interés por compartir experiencias con colegas se posiciona como un indicador claro de relaciones horizontales fortalecidas, colaboración y apertura. Este resultado puede ser reflejo de una cultura de trabajo en equipo promovida institucionalmente o bien una iniciativa espontánea de los docentes. Sea cual sea su origen, este comportamiento enriquece el capital pedagógico colectivo.

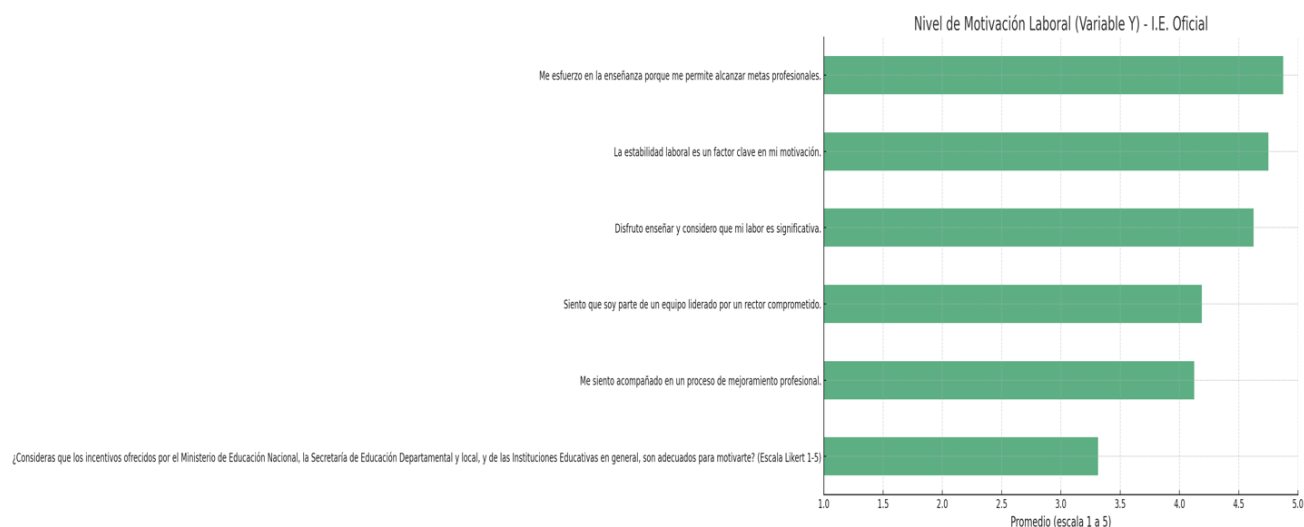
Resumen Categoría (Y) Motivación Laboral

I.E. Oficial

Ítem	mean	std	min	max
Disfruto enseñar y considero que mi labor es significativa.	4,625	0,619139187	3	5
Me esfuerzo en la enseñanza porque me permite alcanzar metas profesionales.	4,875	0,341565026	4	5
Siento que soy parte de un equipo liderado por un rector comprometido.	4,1875	0,910585892	2	5
Me siento acompañado en un proceso de mejoramiento profesional.	4,125	0,806225775	2	5
¿Consideras que los incentivos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Departamental y local, y de las Instituciones Educativas en general, son adecuados para motivarte? (Escala Likert 1-5)	3,3125	1,01447852	1	5

La estabilidad laboral es un factor clave en mi motivación.	4,75	0,447213595	4	5
--	------	-------------	---	---

Con la información presentada anteriormente, los resultados muestran que la motivación más elevada entre los docentes es de carácter interno y vocacional, con una media destacada de 4.88 en el ítem “Me esfuerzo en la enseñanza porque me permite alcanzar metas profesionales”. También se reconoce el valor intrínseco del rol docente, evidenciado en el promedio de 4.63 correspondiente a la afirmación “Disfruto enseñar y considero que mi labor es significativa”. En contraste, los factores motivacionales asociados al entorno institucional presentan una valoración más moderada. La estabilidad laboral se posiciona como el componente institucional más valorado (4.31), lo que resalta su importancia en la retención y el compromiso docente. Por otro lado, el acompañamiento profesional y el liderazgo rectoral obtienen una media de 4.00, aunque con alta dispersión, lo que sugiere diferencias en la experiencia vivida por los docentes. Finalmente, los incentivos ofrecidos por entidades externas (como el MEN, la Secretaría o las I.E.) obtienen el promedio más bajo (3.31), lo que confirma que no constituyen un motor relevante de motivación en este grupo. Podremos observarlo mejor en este gráfico:



1. Prácticas pedagógicas: Los docentes demuestran una alta disposición al esfuerzo en su labor, con un fuerte componente vocacional. La afirmación *"Me esfuerzo en la enseñanza porque me permite alcanzar metas profesionales"* alcanza la mayor puntuación promedio (4.88), lo cual

revela que la motivación laboral está estrechamente vinculada con su sentido de propósito pedagógico. Asimismo, disfrutan de su labor educativa y la consideran significativa (4.63), lo que fortalece la idea de que las prácticas pedagógicas están guiadas por valores internos más que por recompensas externas. La motivación laboral, entonces, se configura como un pilar para sostener la calidad de la enseñanza, aun en contextos donde los estímulos institucionales son limitados.

2. Identidad profesional del docente: Existe una clara apropiación de la identidad profesional, con docentes que reconocen su rol como agentes de cambio y generadores de valor educativo. Sin embargo, el sentimiento de pertenencia a un equipo liderado por una figura institucional comprometida se encuentra en un nivel medio (4.00), con cierta dispersión. Esto sugiere que, aunque los docentes se identifican con su profesión, la conexión entre esta identidad y el liderazgo institucional aún puede ser fortalecida. En este sentido, se puede decir que la motivación laboral se sostiene más por la autopercepción positiva del rol docente que por el reconocimiento recibido desde las estructuras institucionales.

3. Vínculo con la institución: Aquí se encuentra una de las tensiones más notables: mientras que la estabilidad laboral es altamente valorada como un motivador fuerte (4.31), los incentivos ofrecidos por el MEN, la Secretaría y la institución se perciben como poco efectivos para motivar al cuerpo docente (3.31). Esto indica que si bien el trabajo estable actúa como una base de seguridad, los mecanismos institucionales actuales de estímulo no están alineados con las necesidades o expectativas de los docentes. La motivación laboral, entonces, se mantiene más por la estructura del cargo que por las políticas activas de bienestar y reconocimiento.

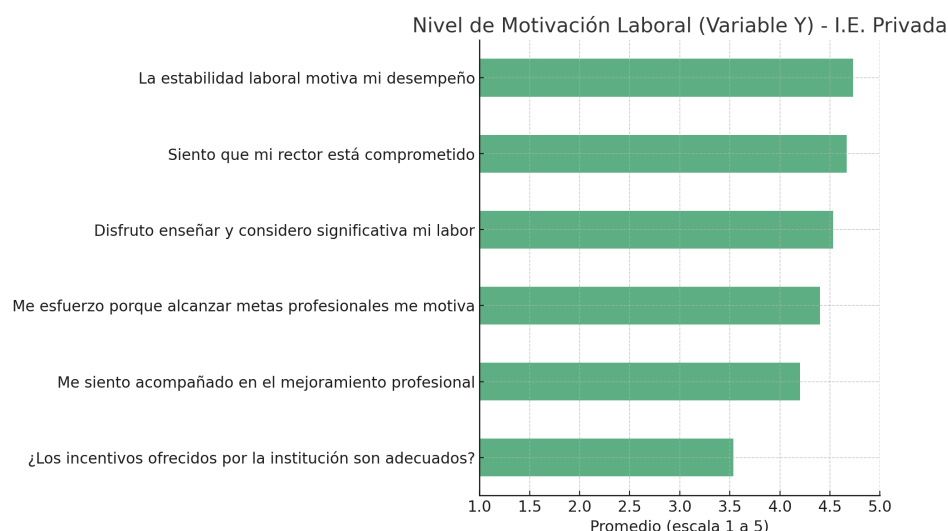
I.E. Privada

Ítem	mean	std	min	max
Disfruto enseñar y considero significativa mi labor	4.533333333333333	0.7432233529572067	3.0	5.0
Me esfuerzo porque alcanzar metas profesionales me motiva	4.4	0.828078671210825	2.0	5.0
Siento que mi rector está comprometido	4.666666666666667	0.4879500364742666	4.0	5.0
Me siento acompañado en el mejoramiento profesional	4.2	1.0141851056742202	2.0	5.0
¿Los incentivos ofrecidos por la institución son adecuados?	3.533333333333333	1.3020130933435712	1.0	5.0

La estabilidad laboral motiva mi desempeño	4.733333333333333	0.7037315505489968	3.0	5.0
---	-------------------	--------------------	-----	-----

Observaciones:

De acuerdo con los ítems anteriores, los resultados evidencian una percepción institucional mayoritariamente positiva, especialmente en lo referente al liderazgo rectoral, que fue el ítem mejor valorado (“Siento que mi rector está comprometido”) con un promedio de 4.67. Asimismo, se confirma una fuerte motivación intrínseca: los docentes disfrutan enseñar y consideran significativa su labor (4.53), además de sentirse motivados por alcanzar metas profesionales (4.40). En contraste, la valoración de los incentivos ofrecidos por la institución obtuvo el puntaje más bajo (3.53) y presentó la mayor dispersión (1.30), lo que revela opiniones divididas respecto a la eficacia de los estímulos institucionales como factor de motivación. En el siguiente gráfico podemos observar estos hallazgos:



1. Prácticas pedagógicas: Los resultados muestran que los docentes se *esfuerzan conscientemente en alcanzar metas profesionales a través de su labor educativa* (4.40), lo que sugiere una motivación orientada no solo al cumplimiento, sino al crecimiento. Esta disposición puede estar relacionada con el sentido que le otorgan a sus prácticas pedagógicas cotidianas y con la percepción de que su trabajo tiene un impacto tangible tanto en sus estudiantes como en la institución.

2. Identidad profesional del docente: El hecho de que los docentes *disfruten enseñar y encuentren significativo su trabajo* (4.53) indica una fuerte conexión entre el ejercicio profesional y su realización personal. Este aspecto se fortalece con la percepción de que *su rol es relevante para los objetivos institucionales*, lo cual se vincula directamente con la *autoeficacia profesional* y la claridad del propósito docente. La motivación laboral, en este sentido, se enraíza en una identidad que no solo enseña, sino que construye sentido y compromiso.

3. Vínculo con la institución: El liderazgo rectoral sobresale como un factor motivacional clave, lo cual refleja confianza en la gestión institucional y posiblemente en las oportunidades que esta ofrece. Sin embargo, el ítem “¿Los incentivos ofrecidos por tu institución son adecuados?” revela un punto de tensión (promedio 3.53 y alta dispersión). Esto podría interpretarse como una motivación sostenida más por el clima institucional y la identidad docente que por beneficios materiales. Aquí se abre una oportunidad para que la institución revise sus políticas de reconocimiento, estabilidad, proyección y bienestar docente.

Resumen Categoría (Z) Desempeño Docente

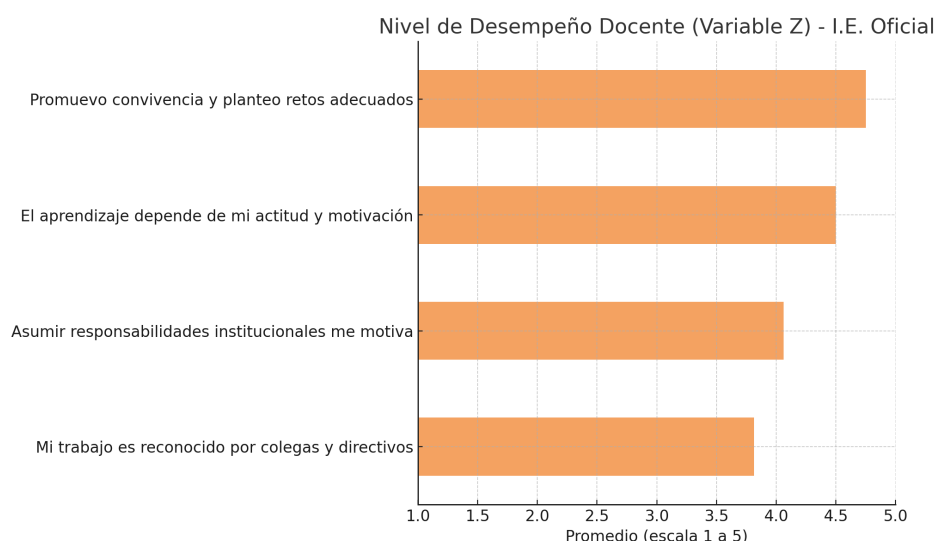
I.E. Oficial

Ítem	mean	std	min	max
El aprendizaje depende de mi actitud y motivación	4.5	0.7302967433402214	3.0	5.0
Mi trabajo es reconocido por colegas y directivos	3.8125	0.8341662504161466	2.0	5.0
Promuevo convivencia y planteo retos adecuados	4.75	0.4472135954999579	4.0	5.0
Asumir responsabilidades institucionales me motiva	4.0625	1.1236102527122116	1.0	5.0

Observaciones:

En el siguiente gráfico se observan los hallazgos del cuadro de ítems. Los datos muestran que el mayor compromiso docente se evidencia en el fomento de la convivencia y en la capacidad de plantear retos adecuados para sus estudiantes, con un promedio destacado de 4.75. Este resultado refleja una orientación hacia el desarrollo integral y el cuidado del ambiente escolar. En contraste, el ítem con menor valoración fue el reconocimiento por parte de colegas y directivos (3.81), lo que

sugiere una oportunidad de mejora institucional en términos simbólicos y de validación profesional. Por su parte, la disposición a asumir responsabilidades adicionales dentro de la institución obtuvo un promedio de 4.06, con alta dispersión, lo que indica diferencias importantes en la motivación individual para participar en tareas más allá del aula, posiblemente relacionadas con la carga laboral o las condiciones contextuales.



Resumen de los hallazgos sobre el Desempeño Docente Variable (Z):

1. Prácticas pedagógicas: Los docentes expresan una fuerte convicción sobre el impacto de su rol en los procesos de aprendizaje. La alta valoración de ítems como “*El aprendizaje de mis estudiantes depende de mi actitud y motivación*” evidencia una autopercepción positiva sobre su eficacia pedagógica. Esto refleja un desempeño comprometido y centrado en el estudiante, donde las prácticas pedagógicas se entienden como herramientas transformadoras más allá de la transmisión de contenidos.

2. Identidad profesional del docente: La afirmación “*Mi desempeño en el aula es importante para alcanzar los objetivos institucionales*” sugiere que los docentes se reconocen como actores clave dentro del proyecto educativo. Esta percepción fortalece su identidad profesional, no solo como ejecutores de tareas, sino como agentes activos de cambio. No obstante, cuando se cruza esta convicción con la percepción de evaluación externa, pueden surgir tensiones si no existe un sistema de retroalimentación justo y formativo.

3. Relaciones entre docentes: Aunque no hay un ítem directo sobre la interacción horizontal en esta sección, la percepción de reconocimiento por parte de colegas y directivos funciona como indicador indirecto. La media más baja en este ítem sugiere que los docentes podrían sentir falta de validación o visibilización de su desempeño. Esto apunta a la necesidad de generar culturas institucionales donde el trabajo del docente sea reconocido y celebrado por los equipos de trabajo.

4. Vínculo con la institución: La pregunta “¿Qué tan satisfecho estás con las evaluaciones que recibes de tus superiores?” permite observar la calidad del vínculo entre el docente y las figuras de autoridad. Si bien los datos mostraron una valoración aceptable, también existe dispersión, lo que indica que no todos los docentes se sienten reconocidos ni evaluados de manera equitativa. Esto podría afectar la percepción de justicia y transparencia institucional, elementos clave para un desempeño sostenido.

5. Relación con la comunidad: La pregunta “¿Participas en actividades fuera del aula?” nos permite identificar el nivel de compromiso del docente con la dimensión comunitaria de su rol. Una valoración alta en este ítem sugiere que muchos docentes extienden su impacto más allá del aula, involucrándose en proyectos, asesorías y espacios de formación. Este desempeño expandido fortalece el vínculo con la comunidad educativa y mejora la percepción social de la profesión docente.

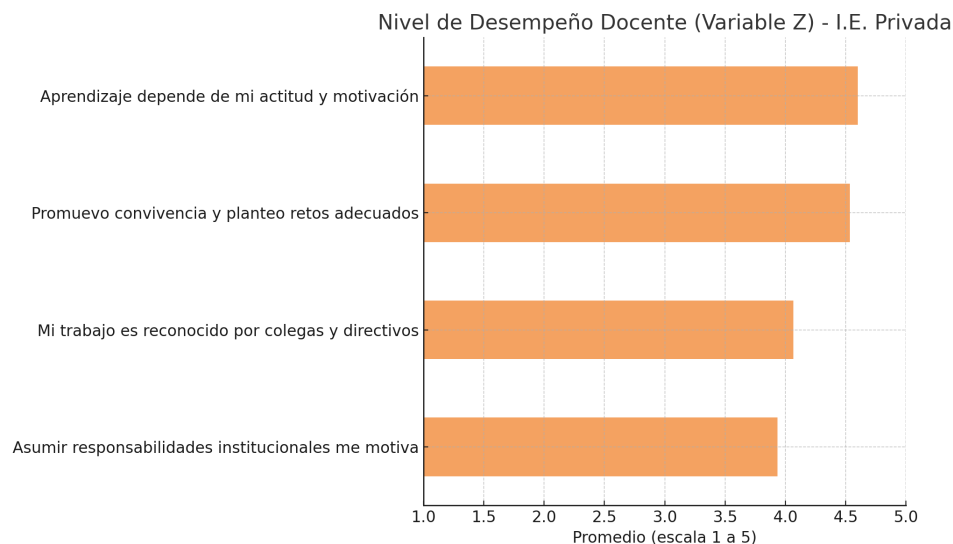
I.E. Privada

Ítem	mean	std	min	max
Aprendizaje depende de mi actitud y motivación	4.6	0.828078671210825	3.0	5.0
Mi trabajo es reconocido por colegas y directivos	4.066666666666666	0.7988086367179803	3.0	5.0
Promuevo convivencia y planteo retos adecuados	4.533333333333333	0.6399404734221844	3.0	5.0
Asumir responsabilidades institucionales me motiva	3.933333333333333	1.2798809468443688	1.0	5.0

Observaciones:

En el cuadro anterior podemos ver que la percepción del impacto directo en el aprendizaje y el clima de aula es altísima. Sin embargo, hay más variabilidad y un leve descenso en la percepción

de reconocimiento y en la motivación por asumir responsabilidades adicionales. La percepción sobre el impacto del docente en el aprendizaje y en la promoción de un clima positivo en el aula es notablemente alta, lo que sugiere un fuerte compromiso con la formación integral del estudiantado. No obstante, se observa una leve disminución en la percepción de reconocimiento profesional por parte de colegas y directivos (promedio de 4.07), aspecto que, si bien es aceptable, podría fortalecerse institucionalmente. La motivación para asumir responsabilidades adicionales dentro de la institución presenta el promedio más bajo (3.93) y la mayor dispersión entre respuestas, lo cual revela diferencias significativas en la disposición individual de los docentes hacia el liderazgo y la participación en tareas institucionales más allá del aula. Podremos ver esta información en el siguiente gráfico:



1. Prácticas pedagógicas: El desempeño dentro del aula es altamente valorado por los docentes, quienes se reconocen como agentes clave del aprendizaje. El promedio de 4.60 en la afirmación “*El aprendizaje depende de mi actitud y motivación*” refuerza una autoeficacia profesional sólida, así como un enfoque reflexivo sobre la práctica pedagógica. De igual forma, la afirmación “*Promuevo la convivencia y planteo retos adecuados*” (4.53) muestra que los docentes no se enfocan únicamente en los contenidos, sino también en el clima emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

2. Identidad profesional del docente: Existe una identificación fuerte con el rol docente, aunque esta se ve levemente tensionada en el reconocimiento institucional. El ítem “*Mi trabajo es*

reconocido por colegas y directivos” (4.07) refleja una valoración aceptable, pero no sobresaliente. Esto sugiere que aunque los docentes confían en su propio impacto, la retroalimentación institucional no siempre es consistente o visible. Esta dimensión es clave para fortalecer la identidad profesional y aumentar la retención y el compromiso a largo plazo.

3. Vínculo con la institución: El ítem *“Asumir responsabilidades institucionales me motiva”* (3.93) fue el de menor puntuación y presentó la mayor dispersión (1.28). Esto sugiere que no todos los docentes sienten una conexión fuerte con los espacios institucionales más allá del aula. Algunos podrían estar motivados a liderar o participar, mientras que otros podrían percibir estas responsabilidades como carga adicional no reconocida. La institución tiene aquí una oportunidad de fortalecer este vínculo a través de estrategias de liderazgo distribuido, reconocimiento simbólico y mayor participación en la toma de decisiones.

Resumen - Relación entre Motivación y Desempeño

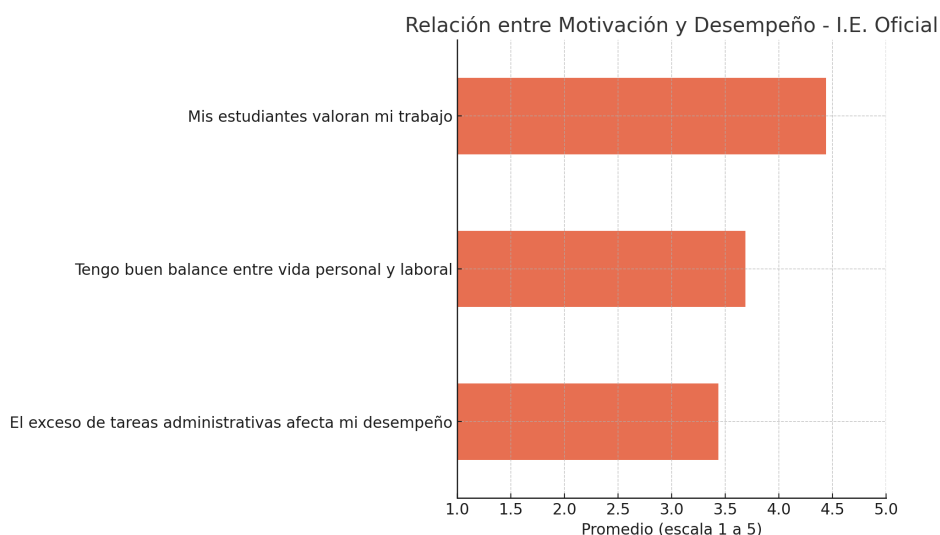
I.E. Oficial

Ítem	mean	std	min	max
El exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño	3.4375	1.672074559741082	1.0	5.0
Tengo buen balance entre vida personal y laboral	3.6875	1.0781929326423914	2.0	5.0
Mis estudiantes valoran mi trabajo	4.4375	0.51234753829798	4.0	5.0

Observaciones:

En el siguiente gráfico veremos la información que se presenta en la tabla de ítems. La percepción de reconocimiento por parte de los estudiantes es el ítem mejor valorado (4.44), con baja dispersión, lo que refuerza la idea de que el aprecio estudiantil constituye una fuente significativa de motivación emocional para los docentes. En contraste, el balance entre la vida personal y laboral obtuvo una media aceptable (3.69), pero con mayor variabilidad, lo cual evidencia experiencias dispares entre los docentes y sugiere oportunidades de mejora en las políticas institucionales de bienestar y manejo del tiempo. Por último, la afirmación “El exceso de tareas administrativas afecta mi

desempeño” registró la puntuación más baja (3.44) y la mayor dispersión (1.67), lo que indica una preocupación generalizada pero con grados distintos de impacto: mientras para algunos docentes es un factor crítico, para otros no representa un obstáculo significativo en su ejercicio profesional.



En la Tabla 17 se puede observar los cambios institucionales que los docentes consideran necesarios para mejorar su motivación. Entre los cambios más urgentes que manifiestan los docentes se encuentra la carga laboral y la distribución del tiempo, señaladas reiteradamente como fuentes de sobrecarga que dificultan el equilibrio entre tareas pedagógicas y administrativas. A esto se suman las condiciones físicas del aula y la falta de recursos tecnológicos, percibidas como obstáculos significativos para garantizar una enseñanza de calidad. También se evidencia una demanda reiterada de reconocimiento simbólico y emocional por parte de los equipos directivos, así como la necesidad de un clima laboral más humano y cercano. Algunas respuestas incluso expresan malestar frente a la gestión institucional, con señalamientos explícitos hacia figuras de autoridad, lo cual sugiere tensiones internas que inciden directamente en la motivación del profesorado. Si bien muchos valoran las oportunidades de formación continua, también reclaman mayor flexibilidad y apoyo institucional para acceder a estos procesos. Finalmente, preocupa la carga emocional que supone acompañar a estudiantes con problemáticas psicosociales complejas, una tarea que muchas veces sobrepasa las competencias propias del rol docente y genera desgaste afectivo.

Pregunta abierta: “¿Qué cambios en tu institución o condiciones laborales consideras necesarios para mejorar tu motivación?”

Tabla 17. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Carga laboral y gestión del tiempo	“Carga horaria excesiva”, “tiempo para digitar notas”, “mejor distribución de la asignación académica”, “disposición para transformar dinámicas laborales”
Infraestructura y recursos materiales	“Mejorar los salones”, “dotar de computadores”, “equipos con software gráfico”, “material propio de cada área”, “ampliar la planta física”
Reconocimiento y clima laboral	“Que mi trabajo sea reconocido”, “motivación por parte del rector”, “exaltar la labor con placas o celebraciones”, “salidas de recreación”, “estímulos”, “actividades culturales”
Liderazgo institucional y gestión directiva	“Sacar a Jorlen Soriano y al rector, son inquisidores”, “trato y liderazgo del rector”, “motivación por parte del rector”
Formación y desarrollo profesional	“Talleres de pedagogía”, “tips de enseñanza”, “facilitar permisos para estudiar”
Condiciones de grupo y carga emocional	“Muchos estudiantes con problemas psicológicos”, “docentes cargamos con esa responsabilidad sin ser especialistas”

1. La percepción de reconocimiento por parte de los estudiantes potencia el desempeño: La afirmación “*Mis estudiantes valoran mi trabajo*” obtuvo el puntaje más alto (4.44), con una baja dispersión. Esto sugiere que el reconocimiento directo del estudiante funciona como un vínculo afectivo y profesional clave que sostiene la motivación del docente, y a la vez impulsa su compromiso con el desempeño. En otras palabras, cuando los docentes perciben que su esfuerzo es valorado por quienes le enseñan, se activan mecanismos positivos de autorrefuerzo, responsabilidad y entrega.

2. El exceso de tareas administrativas emerge como un obstáculo para la articulación motivación-desempeño: La valoración del ítem “*El exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño*” (3.44) y su alta desviación (1.67) revela una desconexión institucional que interfiere en la motivación laboral y en el tiempo efectivo para ejercer prácticas pedagógicas significativas. Esta situación puede generar un desgaste que actúa como freno al deseo de superación profesional o a la disposición de asumir nuevas responsabilidades (ambas propias de la motivación docente). Por tanto, la relación entre motivación y desempeño no puede analizarse aisladamente de las condiciones organizacionales.

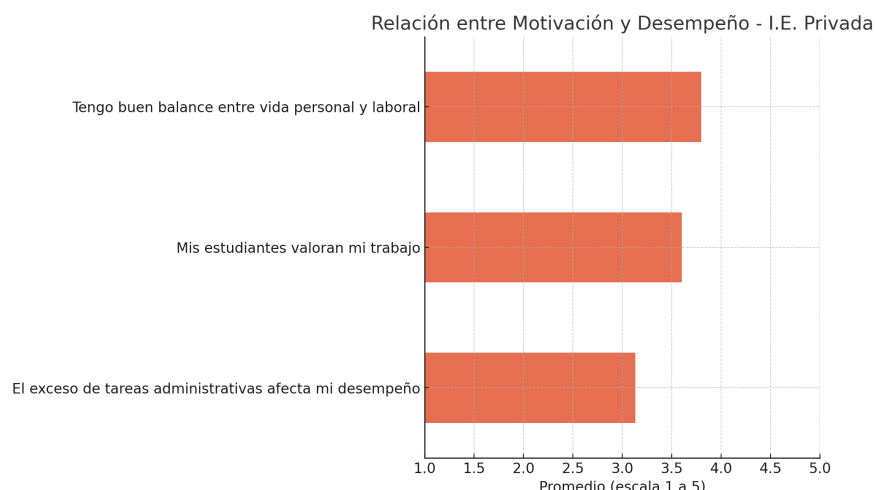
3. La motivación y el equilibrio personal se reflejan en la calidad del desempeño: El ítem *“Percibo que tengo un buen balance entre mi vida personal y laboral”* muestra una media aceptable (3.69), pero con cierta variabilidad. Esto permite inferir que la estabilidad emocional, el autocuidado y la autonomía organizacional son condiciones necesarias para mantener una motivación sostenible y, por ende, un desempeño constante y saludable. Aquellos docentes que logran este equilibrio probablemente tengan mayores reservas motivacionales para innovar, colaborar y asumir retos dentro y fuera del aula.

I.E. Privada

Ítem	mean	std	min	max
El exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño	3.1333333333333333	1.3557637102737476	1.0	5.0
Tengo buen balance entre vida personal y laboral	3.8	0.7745966692414833	2.0	5.0
Mis estudiantes valoran mi trabajo	3.6	0.8280786712108252	2.0	5.0

Observaciones:

En relación con las condiciones que afectan el bienestar docente, los resultados revelan tres aspectos clave, según las respuestas de la encuesta. En primer lugar, el ítem “El exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño” obtuvo un promedio de 3.13 y una alta dispersión (1.36), lo que indica un factor de fricción institucional importante: mientras algunos docentes no se sienten significativamente impactados, otros sí perciben que estas tareas afectan su capacidad pedagógica. En segundo lugar, el equilibrio entre vida personal y laboral presenta una media de 3.80, lo que sugiere una percepción mayoritariamente estable, aunque no ideal, respecto al balance vital. Finalmente, el ítem “Mis estudiantes valoran mi trabajo” obtuvo una valoración positiva de 3.60, que si bien refleja un reconocimiento emocional significativo, no alcanza niveles sobresalientes, lo cual deja abierta la posibilidad de fortalecer el vínculo motivacional desde el aula. Observemos el gráfico que acompaña este análisis:



Ahora, analicemos el cambio más demandado por los docentes en la Tabla 18. Entre los cambios institucionales más solicitados por los docentes, destaca en primer lugar la necesidad de mejorar la remuneración y los incentivos, lo cual evidencia que la motivación extrínseca sigue siendo un componente relevante, incluso en entornos privados. También emergen como áreas críticas las condiciones físicas del espacio educativo y la alta carga laboral, factores que inciden directamente en la calidad del desempeño y el bienestar profesional. Asimismo, algunos docentes expresan el deseo de mayor coherencia en las decisiones institucionales, así como un respaldo más explícito a la innovación, la investigación y el reconocimiento simbólico de su labor. Finalmente, un grupo minoritario afirma no requerir cambios, lo que podría interpretarse como una señal de alta satisfacción personal con su contexto laboral actual.

Pregunta abierta: “¿Qué cambios en tu institución o condiciones laborales consideras necesarios para mejorar tu motivación?”

Tabla 18. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Remuneración / incentivos	“Mejor salario”, “auxilio casino”, “becas para hijos”
Infraestructura y espacios	“Mejores instalaciones”, “salón con humedad”, “mejorar los espacios”
Carga laboral / gestión del tiempo	“Dosificación de labores”, “mejor distribución del tiempo”
Política institucional / coherencia	“Consistencia en los pedidos”, “revisión de políticas internas”
Formación / reconocimiento profesional	“Remuneración para proyectos”, “tiempo sabático”
Ningún cambio	“Ninguno”

1. La percepción del impacto en el aula como fuente de motivación está presente, pero no plenamente consolidada: El ítem *“Mis estudiantes valoran mi trabajo”* obtuvo un promedio intermedio (3.60), lo cual contrasta con el alto nivel de autovaloración observado en la variable Z. Esto sugiere una brecha entre la percepción de autoeficacia docente y el reconocimiento que sienten recibir del estudiantado. Aunque los docentes se saben capaces, el bajo nivel de retroalimentación afectiva directa podría estar debilitando el refuerzo emocional de su motivación.

2. La carga administrativa emerge como una amenaza silenciosa para el desempeño: El resultado del ítem *“El exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño”* (3.13) refleja una división clara de experiencias: mientras algunos docentes parecen gestionar bien estas tareas, otros las perciben como un obstáculo directo para cumplir su rol pedagógico. Este dato no debe subestimarse, ya que señala una posible zona de desgaste laboral crónico que podría minar la motivación a mediano plazo.

3. El balance entre vida personal y trabajo influye directamente en la energía disponible para el desempeño: El ítem *“Tengo un buen balance entre mi vida personal y laboral”* (3.80) indica una valoración positiva, pero no excelente. Esto sugiere que, aunque la institución probablemente cuida este aspecto, aún existen tensiones que podrían reducir el entusiasmo o la energía sostenida del docente. El bienestar y la autorregulación emocional siguen siendo factores clave para sostener la motivación a largo plazo.

4. El vínculo entre motivación y desempeño parece estar mediado más por aspectos personales que institucionales: Si bien los docentes mantienen motivación por su vocación y profesionalismo, los elementos institucionales como reconocimiento emocional, gestión del tiempo, y carga administrativa no están actuando como refuerzos estructurales constantes. Por tanto, la motivación existe, pero podría fortalecerse si el contexto institucional optimizara esas condiciones.

Análisis de Encuesta Directivas I.E. Oficial

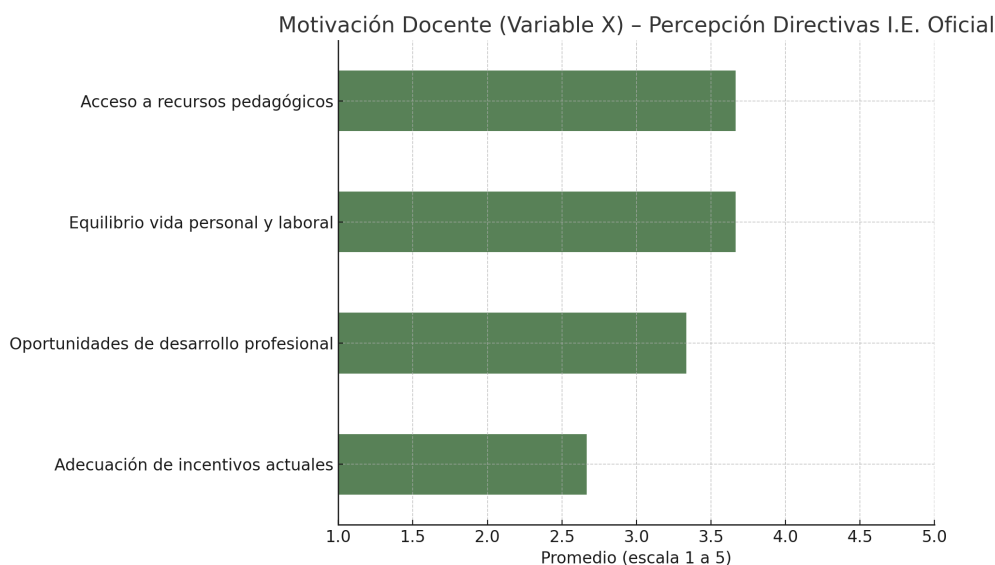
Las preguntas dirigidas a las directivas de las instituciones educativas estuvieron orientadas a identificar su percepción sobre la motivación del cuerpo docente, con el fin de contrastar esta visión con la información obtenida en las encuestas aplicadas a los propios docentes. En este caso, el cuestionario fue más breve y se centró en explorar cómo los directivos perciben la motivación docente, la motivación laboral y el desempeño profesional del equipo a su cargo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Resumen Categoría X - Motivación Docente

I.E. Oficial

Desde la perspectiva directiva, la percepción más crítica se concentra en la insuficiencia de los incentivos actuales para motivar al cuerpo docente, con una valoración promedio de 2.67, lo cual coincide con las demandas manifestadas por los propios profesores. Aunque aspectos como el equilibrio entre la vida personal y laboral y el acceso a recursos pedagógicos reciben una evaluación más favorable (3.67), estos no alcanzan niveles considerados óptimos. Además, las oportunidades de desarrollo profesional son percibidas como limitadas (3.33), lo que indica que las directivas también reconocen brechas en el acompañamiento formativo y en la consolidación de trayectorias de crecimiento docente. Observemos la valoración promedio de los ítems y el gráfico con la información obtenida:

Ítem	Media
Equilibrio vida personal y laboral	3.67
Oportunidades de desarrollo profesional	3.33
Adecuación de incentivos actuales	2.67
Acceso a recursos pedagógicos	3.67



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: *Las directivas valoran moderadamente el hecho de que los docentes cuenten con recursos pedagógicos adecuados (3.67). Esto sugiere una percepción institucional de que las condiciones básicas para la práctica pedagógica están disponibles, aunque la puntuación no alcanza niveles sobresalientes. La visión institucional es que los docentes pueden trabajar, pero no necesariamente en las condiciones más óptimas.*

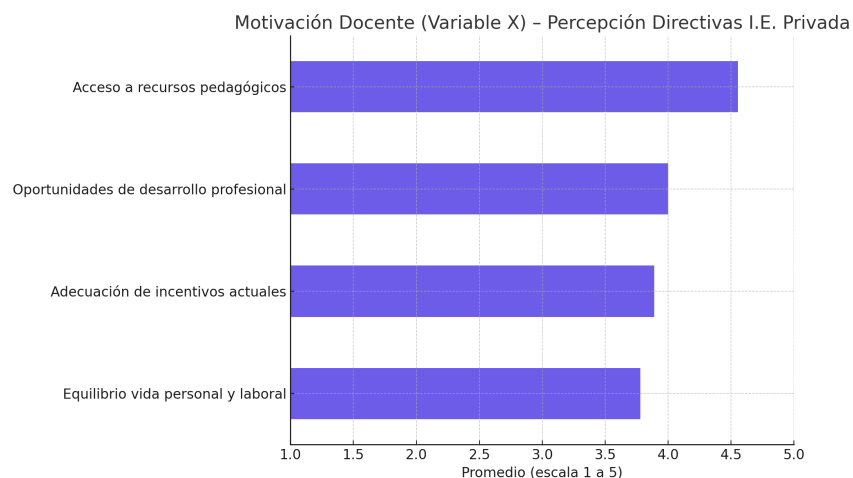
2. Identidad profesional del docente: *La calificación de 3.33 sobre las oportunidades de desarrollo profesional indica que, desde la perspectiva directiva, existen iniciativas de formación, pero no necesariamente se perciben como suficientes o estratégicas para impulsar la identidad profesional. Esto podría reflejar limitaciones presupuestales, de gestión o de alineación con los intereses de los docentes.*

3. Vínculo con la institución: *La puntuación más baja de toda la variable es la de los incentivos actuales (2.67), lo que representa una advertencia importante: incluso desde la perspectiva de quienes lideran la institución, los mecanismos motivacionales estructurales son débiles. Esto podría explicar la falta de entusiasmo docente en asumir nuevas responsabilidades o el desgaste crónico que puede estar ocurriendo.*

I.E. Privada

Desde la mirada de las directivas, la dimensión mejor valorada es el acceso a recursos pedagógicos (4.56), lo cual indica que perciben un entorno de trabajo suficientemente dotado para respaldar la labor docente. También se otorgan valoraciones positivas, aunque más moderadas, a las oportunidades de desarrollo profesional y a los incentivos actuales, lo que sugiere una percepción institucional relativamente favorable. Sin embargo, el equilibrio entre vida personal y laboral, con un promedio de 3.78, es el aspecto menos valorado dentro de esta dimensión, aunque se mantiene en un nivel aceptable. Observemos la valoración de los ítems y la gráfica:

Ítem	Media
Equilibrio vida personal y laboral	3.78
Oportunidades de desarrollo profesional	4.00
Adecuación de incentivos actuales	3.89
Acceso a recursos pedagógicos	4.56



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: El aspecto mejor valorado fue el acceso a recursos pedagógicos (4.56), lo cual indica que las directivas consideran que los docentes cuentan con los medios necesarios para desarrollar adecuadamente su labor. Esto sugiere que la institución hace esfuerzos por garantizar condiciones materiales favorables, lo que es una base sólida para la calidad educativa.

2. Identidad profesional del docente: Las oportunidades de desarrollo profesional (4.00) fueron bien valoradas, lo que muestra que las directivas perciben una cultura de actualización permanente. Esta percepción fortalece la imagen del docente como un profesional en evolución constante, respaldado institucionalmente. A esto se suma una valoración positiva de los incentivos actuales (3.89), lo que indica que se reconoce la necesidad de estímulos, aunque podrían ampliarse o diversificarse.

3. Vínculo con la institución: El equilibrio entre vida personal y laboral (3.78) fue el aspecto con menor puntuación. Esto podría indicar que, aunque la institución privada provee recursos y formación, la carga de trabajo o las expectativas institucionales pueden estar dificultando el bienestar integral del docente. Esta es una oportunidad de mejora clave, sobre todo si se busca motivación sostenible a largo plazo.

Resumen Variable Y - Motivación Laboral

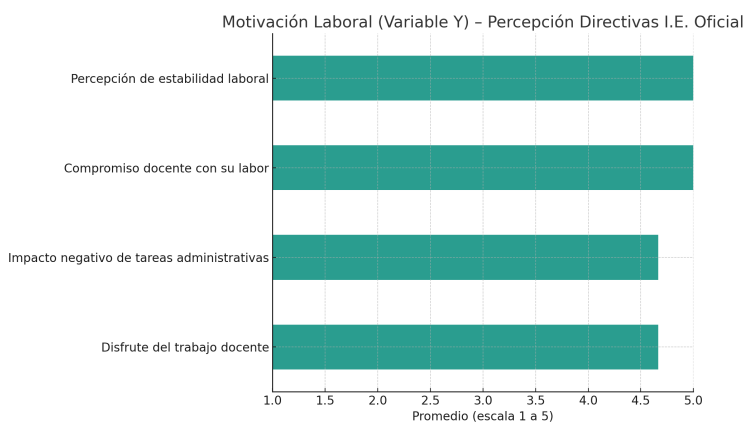
I.E. Oficial

Las directivas perciben una alta motivación y compromiso de los docentes, pero reconocen que el exceso de tareas administrativas representa un problema serio, y que la motivación podría verse afectada si no se gestiona adecuadamente. Observemos el cuadro de valoración promedio de los ítems:

Ítem	Promedio
<i>Compromiso docente con su labor</i>	5.00
<i>Estabilidad laboral como factor motivacional</i>	5.00
<i>Disfrute del trabajo docente</i>	4.67
<i>Tareas administrativas afectan la motivación</i>	4.67

Las directivas manifiestan una valoración muy alta del compromiso del cuerpo docente, asignándole la puntuación máxima (5.0), así como de la estabilidad laboral como factor clave para sostener la motivación. Además, consideran que los docentes disfrutan de su labor (4.67), lo que refleja una percepción positiva del clima profesional. No obstante, también reconocen con igual énfasis (4.67) que las tareas administrativas tienen un impacto negativo en la motivación, lo que

constituye un punto de alerta institucional que requiere atención. Esta información se grafica de la siguiente manera:



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: Las directivas identifican un compromiso absoluto por parte del cuerpo docente (5.0), lo que sugiere que reconocen que el esfuerzo, la preparación y la entrega en el aula están presentes. Esta valoración refuerza la percepción institucional de que los docentes están dispuestos a sostener prácticas pedagógicas efectivas, incluso en contextos complejos.

2. Identidad profesional del docente: La percepción de que los docentes disfrutaran su trabajo (4.67) y tienen claras sus metas profesionales (implícito en la valoración del compromiso) refuerza la idea de una identidad profesional consolidada y vocacional. Las directivas reconocen que la motivación no es superficial, sino que se vincula a una noción profunda de misión y propósito profesional.

4. Vínculo con la institución: La percepción de que los docentes se sienten motivados gracias a la estabilidad laboral (5.0) indica que las directivas reconocen el valor de brindar un entorno predecible y seguro. Sin embargo, el alto puntaje en “*el exceso de tareas administrativas afecta la motivación*” (4.67) sugiere una alerta clara desde el nivel institucional: la motivación puede verse socavada si no se regula adecuadamente la burocracia interna y las cargas extra.

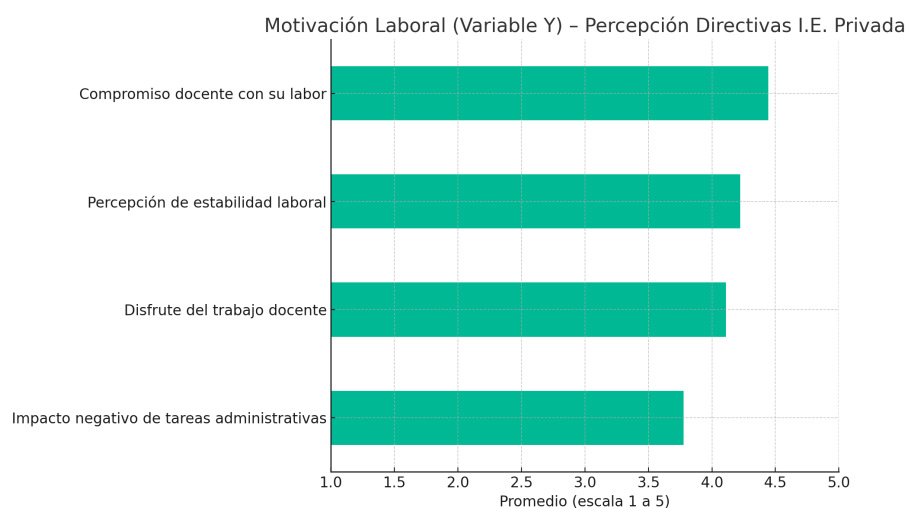
5. Relación con la comunidad: La alta percepción de disfrute y compromiso también puede vincularse a una relación significativa entre los docentes y la comunidad educativa. Esto es clave

para sostener procesos institucionales integrales, aunque no fue explorado explícitamente en esta sección.

I.E. Privada

En la institución privada, las directivas valoran de manera consistente el compromiso del cuerpo docente (4.44) y la estabilidad laboral (4.22) como pilares fundamentales de la motivación. También perciben que los docentes disfrutan su trabajo (4.11), aunque este puntaje es ligeramente inferior al asociado con el compromiso. La carga administrativa, con una media de 3.78, comienza a perfilarse como un posible factor de desmotivación, aunque con menor intensidad que en la institución oficial, lo cual sugiere diferencias en la distribución y gestión de las tareas institucionales. Observemos la valoración media de los ítems y la gráfica de la información.

Ítem	Promedio
<i>Compromiso docente con su labor</i>	4.44
<i>Estabilidad laboral como factor positivo</i>	4.22
<i>Disfrute del trabajo docente</i>	4.11
<i>Impacto de tareas administrativas</i>	3.78



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: Las directivas perciben un alto compromiso del cuerpo docente (4.44), lo que refuerza la idea de que los docentes están plenamente enfocados en su labor pedagógica. Esta percepción sugiere que la motivación laboral se traduce en una disposición activa a enfrentar los retos del aula, aunque no necesariamente indica innovación o transformación pedagógica.

2. Identidad profesional del docente: El disfrute del trabajo docente (4.11) complementa la idea de compromiso con una dimensión emocional. Las directivas reconocen que los docentes no solo cumplen con su labor, sino que la viven con agrado, lo cual es un indicador saludable de identidad profesional y vocación sostenida. Esto podría tener efectos positivos en la retención y en el clima institucional.

3. Vínculo con la institución: La percepción de estabilidad laboral (4.22) refleja que las directivas consideran que los docentes tienen seguridad contractual, lo cual fortalece el vínculo institucional. Sin embargo, el ítem sobre tareas administrativas (3.78) indica que existen tensiones en cuanto a la gestión del tiempo y la carga laboral. Aunque no alcanza niveles críticos, podría volverse un factor de desgaste si no se gestiona de manera preventiva.

Resumen Variable Z - Desempeño Docente

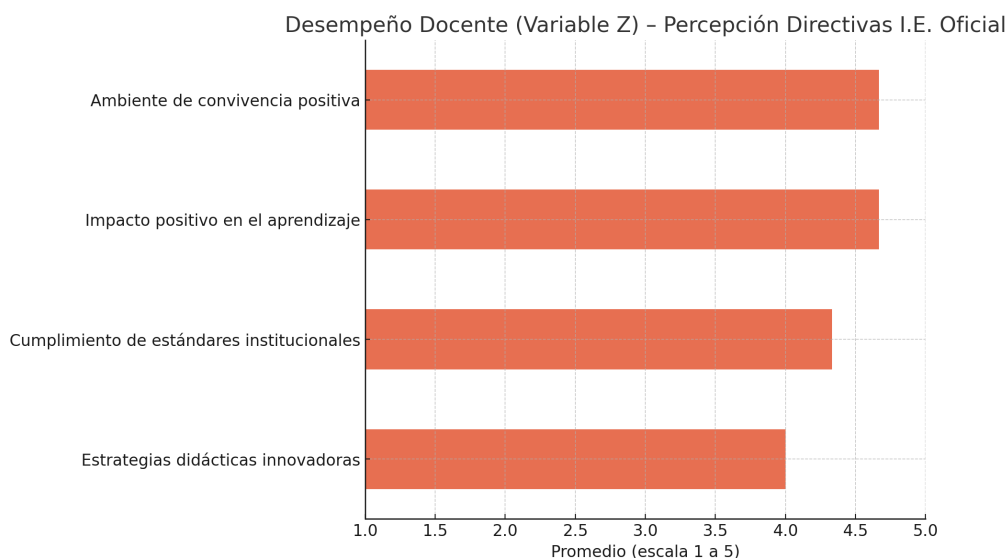
I.E. Oficial

Las directivas valoran muy positivamente el rol del docente en el aula y su impacto en los estudiantes, aunque observan algo más de variabilidad y menor innovación en lo metodológico, como lo vemos en la valoración del ítem.

Ítem	Promedio
<i>Impacto en el aprendizaje de los estudiantes</i>	4.67
<i>Ambiente de convivencia positiva</i>	4.67
<i>Cumplimiento de estándares institucionales</i>	4.33

<i>Estrategias didácticas innovadoras</i>	4.00
---	------

Como lo podemos ver en la siguiente gráfica, las directivas destacan especialmente el impacto del docente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la construcción de una convivencia positiva en el aula, con una valoración de 4.67 en ambos aspectos. Asimismo, se percibe un buen cumplimiento de los estándares institucionales (4.33), lo que refuerza la imagen de un equipo docente comprometido y responsable. Sin embargo, la innovación didáctica obtiene el puntaje más bajo (4.00), lo cual señala un área de oportunidad para fomentar prácticas pedagógicas más creativas y actualizadas dentro de la institución.



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: Las directivas reconocen que el cuerpo docente tiene un impacto positivo en el aprendizaje (4.67) y que aporta a un ambiente de convivencia saludable, lo que indica que las prácticas pedagógicas son efectivas, empáticas y funcionales. Sin embargo, el uso de estrategias didácticas innovadoras se valora más modestamente (4.00), lo que puede señalar un modelo de enseñanza más tradicional o poco actualizado, según el juicio institucional.

2. Identidad profesional del docente: El cumplimiento de los estándares institucionales (4.33) muestra que los docentes son percibidos como responsables, estructurados y comprometidos con su rol profesional. Esta percepción refuerza la noción de que, más allá del

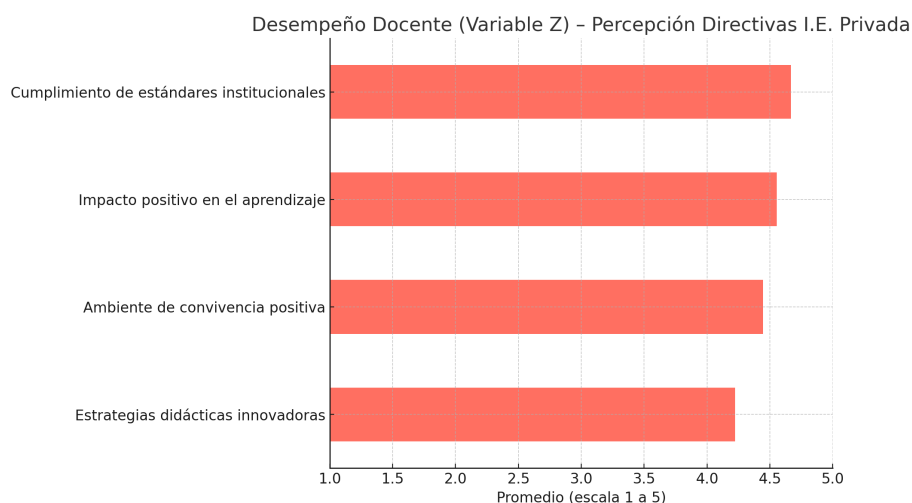
carisma o el vínculo, el cuerpo docente cumple con lo esperado desde una visión administrativa y evaluativa clara.

3. Vínculo con la institución: La valoración alta del cumplimiento, del impacto y de la convivencia en el aula muestra que las directivas confían en el trabajo de su equipo docente. No obstante, la innovación metodológica limitada puede ser reflejo de cierta rigidez institucional, falta de formación o un liderazgo poco enfocado en el cambio pedagógico.

I.E. Privada

En la institución privada, las directivas reconocen que los docentes no solo cumplen con los estándares institucionales (4.67), sino que también tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes (4.56). Además, valoran positivamente el ambiente de convivencia que se construye en el aula (4.44), aunque este aspecto presenta una ligera variabilidad en las respuestas. En el cuadro de valoración promedio de los ítems, podemos ver que el ítem con menor puntuación, aunque aún dentro de un rango alto, corresponde a la implementación de estrategias didácticas innovadoras (4.22), lo que sugiere una oportunidad para fortalecer la creatividad pedagógica dentro de la institución. Observemos el cuadro y la gráfica:

Ítem	Promedio
<i>Cumplimiento de estándares institucionales</i>	4.67
<i>Impacto en el aprendizaje estudiantil</i>	4.56
<i>Ambiente de convivencia positiva</i>	4.44
<i>Estrategias didácticas innovadoras</i>	4.22



Observaciones:

1. Prácticas pedagógicas: Las directivas destacan fuertemente el impacto positivo del docente en el aprendizaje (4.56) y el cumplimiento de estándares institucionales (4.67). Esto indica que el equipo docente es visto como eficiente, alineado con los objetivos institucionales y comprometido con el logro de resultados académicos. Sin embargo, la valoración más baja (aunque aún positiva) de las estrategias didácticas innovadoras (4.22) sugiere que la creatividad pedagógica no está tan desarrollada o no es altamente reconocida dentro del enfoque institucional.

2. Identidad profesional del docente: El cumplimiento de los estándares y el impacto en el aula refuerzan la percepción de una identidad profesional consolidada, técnica y orientada a resultados. La innovación limitada puede deberse más a las expectativas institucionales tradicionales que a una falta de capacidad, lo que apunta a una posible tensión entre control institucional y autonomía profesional.

3. Relaciones entre docentes: Aunque esta dimensión no se evalúa directamente en los ítems, el reconocimiento de una buena convivencia en el aula (4.44) puede reflejar también relaciones laborales sanas entre pares, ya que el clima en el aula a menudo se relaciona con el ambiente entre colegas.

4. Vínculo con la institución: La alta valoración del cumplimiento normativo e impacto en el aprendizaje indica una relación sólida entre docentes y la cultura organizacional, donde los

profesores son vistos como actores responsables, confiables y coherentes con el modelo educativo de la institución.

5. Relación con la comunidad: Si bien no se explora explícitamente, el reconocimiento del impacto docente en los estudiantes puede implicar que las directivas perciben al profesorado como un puente efectivo entre la institución y su comunidad educativa, especialmente en el cumplimiento de metas formativas.

Resumen Relación Motivación y Desempeño Docente:

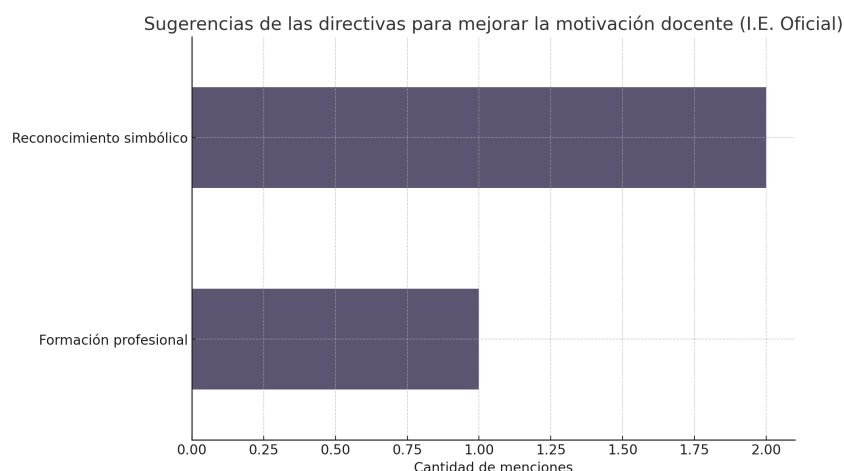
I.E. Oficial

La mayoría de las respuestas entregadas por las directivas apuntan a la necesidad de fortalecer el reconocimiento simbólico, lo cual sugiere una valoración consciente del esfuerzo docente que trasciende la dimensión salarial. Se destaca, además, la importancia de garantizar oportunidades de formación profesional continua, así como de cultivar una cultura institucional basada en el aprecio y la escucha activa. Algunas directivas también mencionan posibles mejoras en la gestión institucional, particularmente en cuanto a promover una mayor participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones, lo que abriría espacios de corresponsabilidad y fortalecimiento del vínculo institucional. Observemos el siguiente cuadro y gráfica:

Pregunta abierta: “¿Qué aspecto de la institución podría mejorar para aumentar la motivación docente?”

Tabla 19. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Reconocimiento simbólico	“Ceremonias”, “reconocimientos no pecuniarios”
Formación profesional	“Capacitar en diferentes campos”
Cultura de aprecio / visibilidad	“Resaltar esfuerzos”, “dar voz a docentes”
Mejor gestión / liderazgo	“Incluir opinión de docentes en decisiones”, “delegar más”



Observaciones:

1. Reconocen que la motivación tiene un impacto directo en el desempeño

Aunque solo un ítem cerrado aborda esta relación (*“El exceso de tareas administrativas afecta la motivación de los docentes”*), su alta valoración previa y las respuestas abiertas indican que las directivas comprenden que una motivación debilitada impacta negativamente la calidad del trabajo docente.

2. La principal estrategia percibida para elevar la motivación es el reconocimiento simbólico:

Las respuestas abiertas revelan que las directivas creen que visibilizar los logros y esfuerzos del profesorado, sin necesidad de incentivos económicos, puede ser un catalizador importante para fortalecer su compromiso y desempeño. Esto refleja una visión institucional centrada en el reconocimiento emocional y social.

3. Formación y voz docente como factores dinamizadores: Las directivas también identifican la necesidad de reforzar la formación profesional, no solo como requisito técnico, sino como fuente de autorrealización. Además, sugieren que la motivación docente puede fortalecerse si los maestros son incluidos en los procesos de toma de decisiones, lo cual estrecha el vínculo entre motivación, liderazgo distribuido y clima organizacional.

4. Hay conciencia de que el clima institucional es clave: La categoría “cultura de aprecio” aparece con fuerza, lo que demuestra que las directivas no reducen la motivación a elementos contractuales, sino que entienden su dimensión emocional, simbólica y relacional. Esto permite

inferir que el desempeño no depende solo de capacidades individuales, sino también del entorno que las acompaña.

I.E. Privada

En la institución privada, uno de los aspectos más mencionados por las directivas fue la necesidad de reducir o mejorar la gestión de la carga administrativa, reconociéndola como un obstáculo persistente para la motivación docente, incluso en contextos institucionales organizados. Asimismo, se resalta la importancia de ofrecer bonificaciones económicas y garantizar espacios de formación continua y actualización profesional, lo que refleja una visión integral del bienestar docente que articula alivio de cargas, estímulos concretos y oportunidades de desarrollo. También se identifican como claves el fortalecimiento del reconocimiento simbólico y la mejora en los canales de comunicación institucional, factores que pueden consolidar el sentido de pertenencia y mejorar el clima laboral. Finalmente, algunas directivas plantean cambios estructurales, como la revisión de los contratos laborales, lo que evidencia que la estabilidad sigue siendo una necesidad sentida incluso en el sector privado.

Pregunta abierta: “¿Qué aspecto de la institución podría mejorar para aumentar la motivación docente?”

Tabla 20. Categorías codificadas según aspectos globales

Categoría	Ejemplos representativos
Carga administrativa	“Dosificación de tareas administrativas”, “contratación de apoyo”
Bonificaciones / incentivos	“Bonificaciones económicas”
Formación continua / actualización	“Capacitación constante”, “acompañamiento formativo”
Reconocimiento simbólico	“Reconocimiento en hoja de vida”, “reconocimiento institucional”
Comunicación interna / clima	“Comunicación clara y oportuna”
Condiciones contractuales	“Extender contrato de 10 a 12 meses”

Observaciones:

1. Reconocen el vínculo entre la carga administrativa y la pérdida de motivación: Al igual que en la institución oficial, las directivas privadas identifican el exceso de tareas administrativas como un factor que puede minar el desempeño docente. Aunque este problema no alcanza niveles

críticos en su percepción, sí es reconocido como una barrera real que limita la energía disponible para la innovación pedagógica y la atención a los estudiantes.

2. Proponen medidas equilibradas entre incentivos, acompañamiento y clima organizacional: Las respuestas abiertas muestran una comprensión institucional amplia de la motivación docente. Las directivas proponen no solo bonificaciones económicas, sino también reconocimiento simbólico, acompañamiento formativo, y una mejor comunicación interna. Esto indica que el bienestar docente es entendido como una construcción colectiva, no exclusivamente dependiente de la vocación personal.

3. El contrato laboral y la estabilidad siguen siendo una preocupación latente: Aunque en menor proporción que otros factores, algunas respuestas apuntan a la necesidad de mejorar las condiciones contractuales, como pasar de contratos de 10 a 12 meses. Esto sugiere que, en el sector privado, la motivación docente puede verse afectada por la inestabilidad o la temporalidad de los vínculos laborales.

4. La visión institucional es funcional pero sensible: En general, las directivas proyectan una imagen de institución organizada, con alta percepción de compromiso y desempeño docente. Sin embargo, también demuestran una sensibilidad institucional hacia los aspectos emocionales, logísticos y estructurales que inciden en la motivación. Esto les permite proponer acciones concretas que pueden fortalecer la retención, el clima laboral y la calidad educativa.

Análisis Cualitativo – Grupo Focal Docente

Con el propósito de ampliar y profundizar algunos aspectos que se mencionaron -o no- en la encuesta, se realizó un grupo focal diferenciado en las dos instituciones. En la institución oficial participaron 4 profesores, 2 mujeres y 2 hombres. En la institución privada participaron 4 profesores, 3 mujeres y 1 hombre.

Este apartado presenta nuevamente el análisis cualitativo de Braun y Clarke (2006) de los grupos focales realizados con docentes, enfocados en las mismas categorías: Motivación Docente, Motivación Laboral y Desempeño Docente. Se utilizaron categorías temáticas establecidas previamente para codificar y analizar la conversación, identificando emociones predominantes, patrones de respuesta, y citas textuales representativas. Se aplicó un análisis temático estructurado a partir de transcripciones completas del grupo focal. Las subcategorías se basan en el guion de

moderación, clasificadas en las categorías X (Motivación Docente), y (Motivación Laboral) y Z (Desempeño Docente). Se realizó una nube de palabras para identificar de manera rápida los términos más recurrentes en el grupo focal. Al finalizar, se presenta el mapa emocional que representa las emociones expresadas por los docentes, su asociación y el número de menciones.

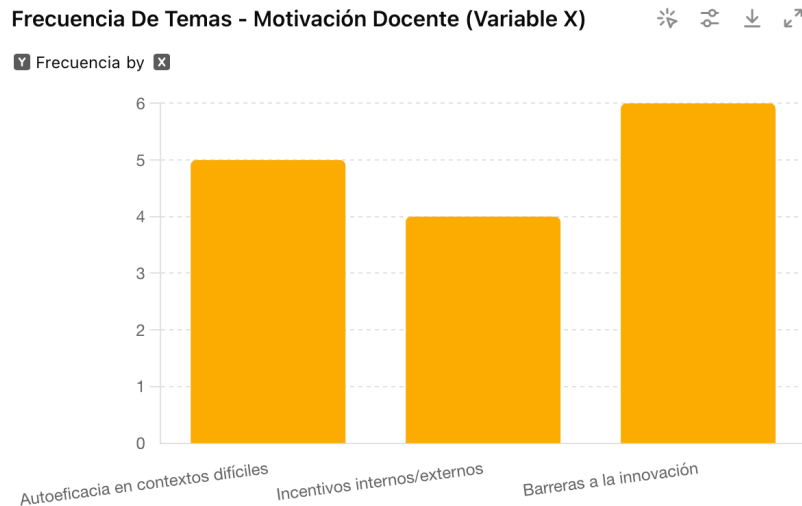
Motivación Docente (Categoría X)

En la categoría de motivación docente, el subtema más recurrente fue el de las barreras a la innovación, lo cual evidencia una preocupación persistente por las limitaciones de tiempo, recursos y condiciones institucionales que dificultan la implementación de nuevas ideas. Esta tensión se refleja en afirmaciones como: *“Muchas veces la falta de tiempo y recursos impide implementar nuevas ideas”*.

Junto a ello, emergen con fuerza elementos relacionados con la autoeficacia y la motivación intrínseca y extrínseca, mostrando un equilibrio entre la confianza profesional y ciertos signos de desgaste. Algunos docentes expresan seguridad en su capacidad para lograr aprendizajes significativos, incluso en contextos adversos: *“Yo me siento capaz de lograr resultados con mis estudiantes, incluso si no tengo todos los recursos”*.

Además, se destaca que una fuente poderosa de motivación sigue siendo el impacto directo en los estudiantes: *“Me motiva que los estudiantes cambien su forma de pensar y participen más activamente”*. Las emociones asociadas a esta categoría oscilan entre la confianza al hablar de eficacia personal, la motivación ante los logros estudiantiles, y la frustración generada por obstáculos sistémicos que limitan el ejercicio pedagógico.

Este gráfico muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría X (Motivación Docente):



En el grupo focal realizado en la institución privada, los subtemas más frecuentes dentro de la categoría de motivación docente fueron la autoeficacia, las barreras a la innovación y los incentivos internos y externos. El tema más mencionado fue el de las barreras institucionales, particularmente en lo relacionado con el tiempo, los recursos y las condiciones estructurales que dificultan la implementación de nuevas ideas. Esta preocupación se expresó en un clima emocional marcado por la frustración y el agotamiento, sentimientos que coexisten con una fuerte confianza profesional.

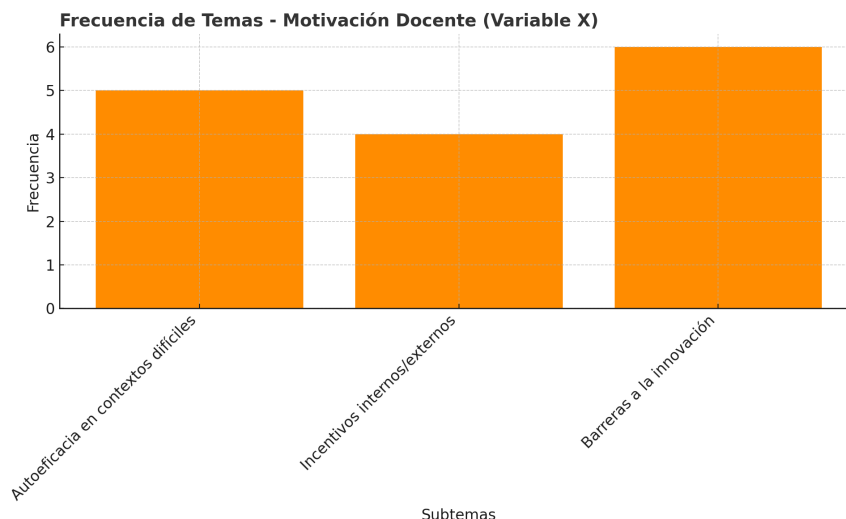
La autoeficacia emergió como un eje clave: la mayoría de los docentes manifestó sentirse competente para lograr resultados, incluso en condiciones adversas. Como señaló una docente: *“Yo siento que con toda la experiencia que tengo, soy capaz de lograr resultados... seguramente no tendré las mejores condiciones, pero nunca he estado en malas condiciones.”* Otro participante afirmó: *“Creo que tengo mucha capacidad de lograr con ellos... he tenido muy buenos resultados, especialmente con estudiantes que inicialmente no querían.”* Este sentimiento de capacidad se complementa con una fuerte valoración del ingenio docente: *“Nosotros los docentes tenemos algo y es ingenio... incluso sin herramientas tecnológicas, desarrollamos esa habilidad.”*

Sin embargo, también surgió una voz crítica que matiza esta noción de eficacia, subrayando los límites personales frente a condiciones complejas: *“No soy tan capaz. Hay condiciones que van a ser muy complejas. Ya no depende tanto de mí, sino también del otro.”* Estas tensiones muestran

que, si bien existe una alta motivación intrínseca, las condiciones institucionales pueden erosionarla o limitar su alcance.

Por último, los incentivos mencionados estuvieron más ligados a motivadores internos, como el deseo de aprender, la relación con los estudiantes o la vocación pedagógica, que a estímulos externos o materiales. Esta combinación de orgullo profesional, creatividad adaptativa y agotamiento contextual refleja un escenario complejo, donde la motivación se sostiene más por convicción que por condiciones estructurales favorables.

Este gráfico muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría (X) Motivación Docente:



Motivación Laboral (Categoría Y)

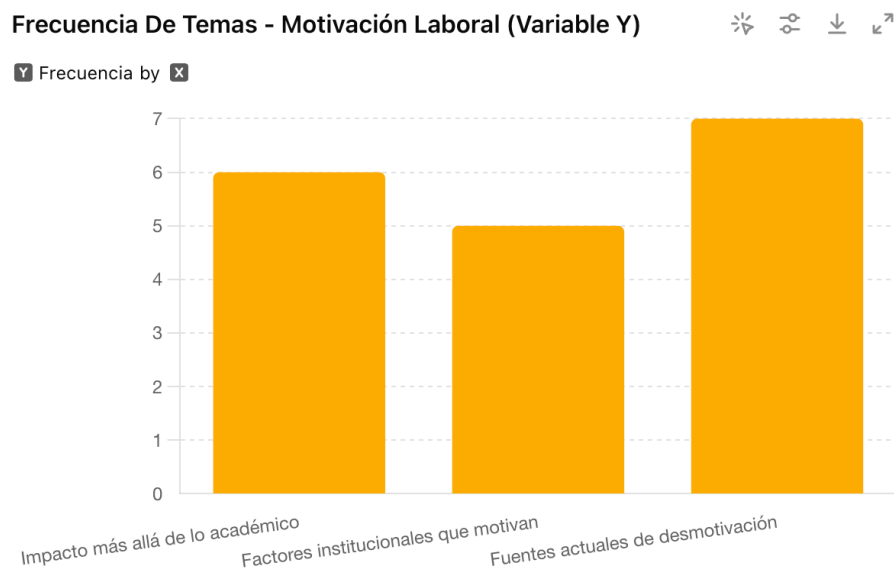
En esta categoría, los docentes señalaron con mayor frecuencia las fuentes actuales de desmotivación, especialmente aquellas relacionadas con el estrés institucional, las presiones externas y el temor constante a ser malinterpretados. Este malestar se expresa claramente en afirmaciones como: *“Me desmotiva la presión por protocolos, el miedo a que cualquier cosa que diga o haga sea malinterpretada”*, lo cual revela un entorno laboral tenso que genera ansiedad.

No obstante, también emerge un fuerte sentimiento de orgullo vinculado al impacto no académico que los docentes reconocen tener en sus estudiantes. Como lo expresa un participante: *“El mayor*

impacto es ver cómo los estudiantes cambian su forma de pensar o se transforman como personas”. Este tipo de motivación trascendente alimenta el sentido de propósito más allá del rendimiento escolar.

Por otro lado, aunque en menor proporción, se valoran elementos institucionales positivos como el clima laboral y las relaciones entre colegas, reflejado en frases como: *“El ambiente laboral y el apoyo entre compañeros es muy bueno y eso me motiva mucho”*. Las emociones predominantes en esta categoría oscilan entre el orgullo y el aprecio, pero están marcadas por una constante sensación de tensión, lo que refuerza la percepción de un entorno institucional desafiante.

Este gráfico muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría (Y) Motivación Laboral:



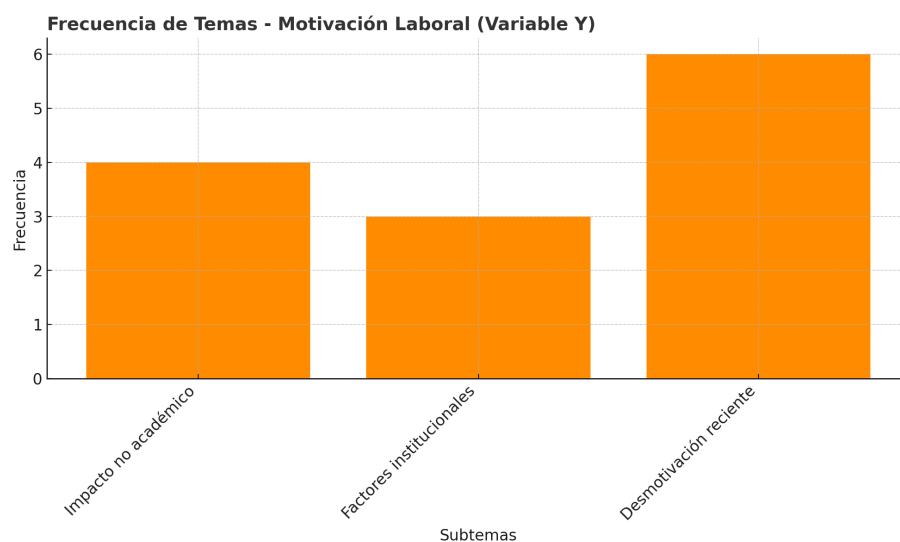
En la categoría de Motivación Laboral, el grupo focal de la institución privada reveló tres subtemas principales: la desmotivación reciente, el impacto más allá de lo académico, y algunos factores institucionales que inciden en el bienestar docente. El tema más mencionado fue la desmotivación, asociada al estrés institucional, la sobrecarga administrativa y el agotamiento emocional. Estas condiciones generan tensiones que debilitan la motivación cotidiana, como lo expresa una docente al afirmar: *“Quisiera tener más tiempo para estudiar cosas que tienen que ver con la enseñanza... pero me toca dividirme.”*

A pesar de ello, emergió con fuerza el orgullo por el impacto no académico, entendido como la capacidad de incidir en la formación integral de los estudiantes. Una participante destacó: *“A mí me llena saber que puedo ser parte de su crecimiento como personas. Es cuando sé que estoy haciendo bien mi trabajo.”* Este tipo de motivación está profundamente anclado en la vocación y en la dimensión afectiva del oficio docente.

En un plano menos frecuente, aunque significativo, se mencionaron factores institucionales positivos, como el sentido de pertenencia y la valoración simbólica, los cuales contribuyen a sostener la motivación. En palabras de los docentes: *“Este colegio hace parte de mi vida. Tengo 28 años aquí. Me han tratado bien, me han apoyado. Eso hace que quiera seguir,”* y *“Uno se siente escuchado, valorado. Aquí siento que existo.”* Estas percepciones se refuerzan con expresiones de reciprocidad institucional: *“Es como retribuir lo que hacen bien con uno. Ellos cumplen, yo también quiero cumplir.”*

En conjunto, el análisis de esta categoría refleja un campo emocional ambivalente: orgullo y aprecio conviven con ansiedad y tensión, evidenciando cómo los elementos estructurales del entorno laboral impactan directamente en la motivación del cuerpo docente, aun cuando subsisten vínculos afectivos fuertes y una clara vocación pedagógica.

Este gráfico muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría (X) Motivación Laboral:

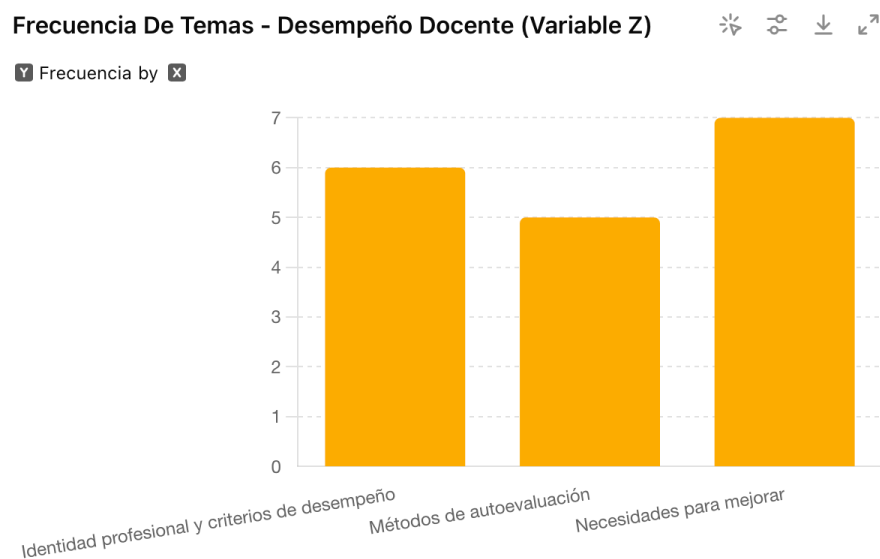


Desempeño Docente (Categoría Z)

En esta categoría, los docentes reflexionan sobre su identidad profesional, evidenciando una concepción del rol profundamente ética y transformadora. Para muchos, ser docente implica “*inspirar, impactar, transformar*”, lo cual denota una fuerte conexión con el sentido vocacional de la enseñanza. La autoevaluación surge como un ejercicio cotidiano basado más en la observación de cambios significativos en los estudiantes que en indicadores externos. Un docente expresa: “*Sé que funciona cuando noto un cambio en el comportamiento o pensamiento del estudiante*”, destacando así un enfoque centrado en el desarrollo humano más que en resultados cuantificables.

Sin embargo, este compromiso no siempre encuentra un correlato en el reconocimiento institucional. La necesidad de ser valorados y escuchados aparece como el tema más mencionado, generando un sentimiento persistente de vacío simbólico. Como lo afirma un participante: “*Siento que falta reconocimiento. A veces uno hace todo y nadie lo nota*”. Este malestar coexiste con emociones positivas como la inspiración y la satisfacción personal por el impacto logrado, pero deja ver también una necesidad insatisfecha de validación y apoyo por parte de la institución.

Este gráfico muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría (z) Desempeño Docente:



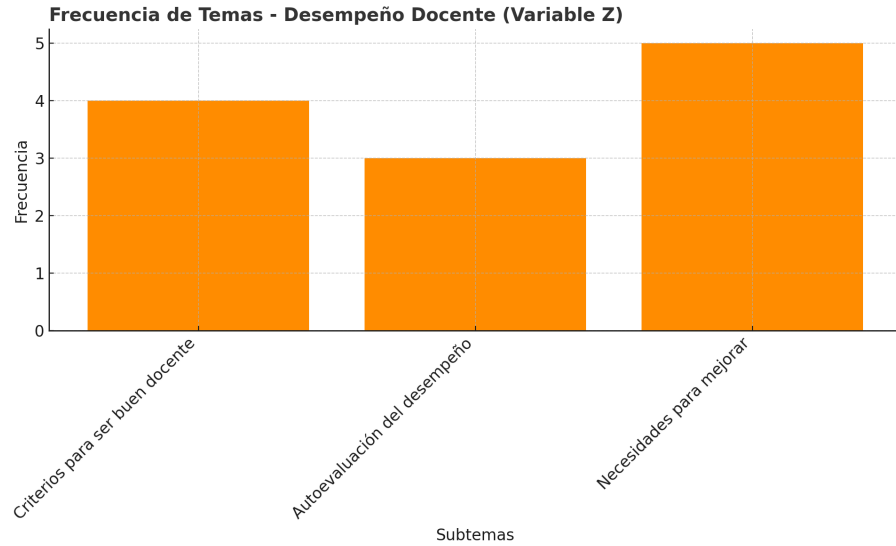
Para el caso de la institución privada, en la categoría Z, correspondiente al desempeño docente, se identificaron tres subtemas clave: identidad profesional, autoevaluación y necesidades para mejorar. El tema más recurrente fue la identificación de necesidades concretas para fortalecer el desempeño, especialmente en lo relacionado con el acceso a recursos adecuados, la formación interdisciplinar y el apoyo emocional para afrontar situaciones complejas en el aula. Estas demandas evidencian que el ejercicio docente requiere condiciones tanto materiales como humanas que respalden su complejidad.

En segundo lugar, se destacó la reflexión sobre lo que significa ser un buen docente, asociando la identidad profesional con ideales profundamente éticos y humanos. Como señalaron algunos participantes: *“Ser buena persona, con todo lo que conlleva. Si soy buena persona, puedo enseñar y compartir con ellos”*; *“Ser resiliente. Estar dispuesto a adaptarse y seguir aprendiendo”*; y *“Un buen docente incide en la persona de forma positiva. No solo transmite, transforma”*. Estas expresiones configuran una noción del rol docente como una práctica transformadora, cuyo impacto va más allá de lo académico y se enraíza en la construcción de vínculos significativos.

Finalmente, la autoevaluación apareció de manera constante como un mecanismo cotidiano para valorar el propio desempeño. Esta práctica se fundamenta, principalmente, en la observación de cambios actitudinales o comportamentales en los estudiantes, entendidos como indicadores del efecto pedagógico logrado.

En términos emocionales, los discursos reflejan una combinación de inspiración y satisfacción con la labor realizada, pero también afloran sentimientos de necesidad insatisfecha e inseguridad ante las nuevas exigencias del entorno escolar. Todo ello configura un panorama en el que el compromiso docente se sostiene, aunque requiere mayores condiciones de respaldo institucional y formativo.

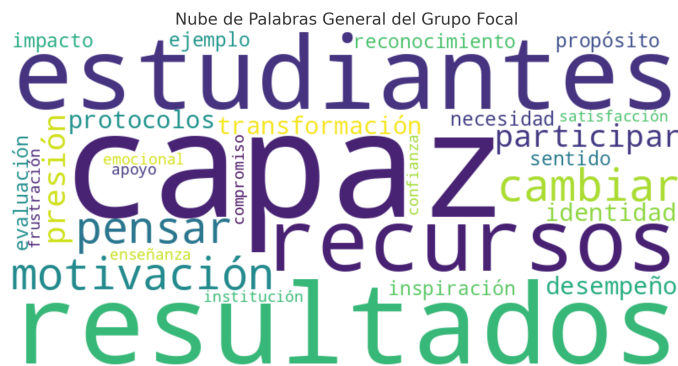
En el siguiente gráfico se muestra la frecuencia con la que surgieron los subtemas de la Categoría (Z) Desempeño docente:



Nube de palabras y Mapas emocionales

A continuación, se presentan visualizaciones clave que acompañan el análisis temático: nube de palabras y mapa emocional.

Nube de palabras I.E. Oficial:



La nube de palabras general refleja los términos más recurrentes durante el grupo focal, destacando especialmente “estudiantes”, “motivación”, “impacto”, “reconocimiento” y “transformación”. Estas palabras dan cuenta de la centralidad que ocupa el rol del docente como agente de cambio y acompañamiento formativo. Asimismo, aparecen con frecuencia otros términos como “confianza”, “presión”, “participar” y “necesidad”, lo que sugiere la presencia de tensiones internas vinculadas tanto a la responsabilidad emocional del ejercicio docente como a las condiciones institucionales que pueden facilitar o limitar su desarrollo. En conjunto, estos hallazgos evidencian que las

discusiones se centraron en tres grandes ejes: el carácter transformador de la labor educativa, las barreras impuestas por el entorno institucional y la necesidad de reconocimiento emocional y profesional como elementos clave para sostener la motivación.

Nube de palabras I.E. Privada

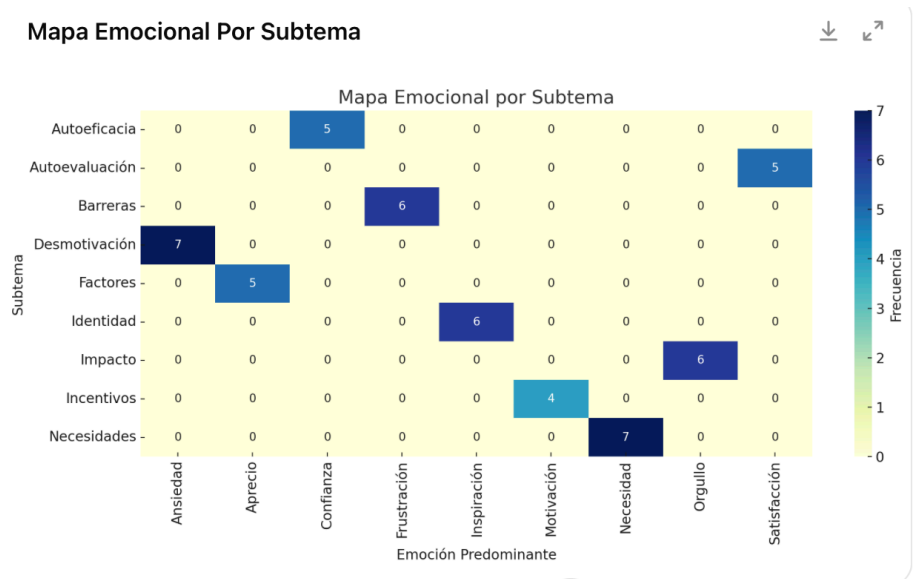


Esta nube de palabras general evidencia los términos más recurrentes durante el grupo focal, entre los que destacan “*estudiantes*”, “*motivación*”, “*impacto*”, “*reconocimiento*” y “*transformación*”.

También emergen otras claves significativas como “*confianza*”, “*cansancio*”, “*adaptación*”, “*formación*” y “*vocación*”. La presencia de estos términos sugiere que las discusiones giraron principalmente en torno al papel transformador del docente y su impacto más allá de lo académico; a las barreras estructurales y emocionales que condicionan su desempeño; y a la necesidad de mayor reconocimiento institucional y herramientas que favorezcan la mejora continua.

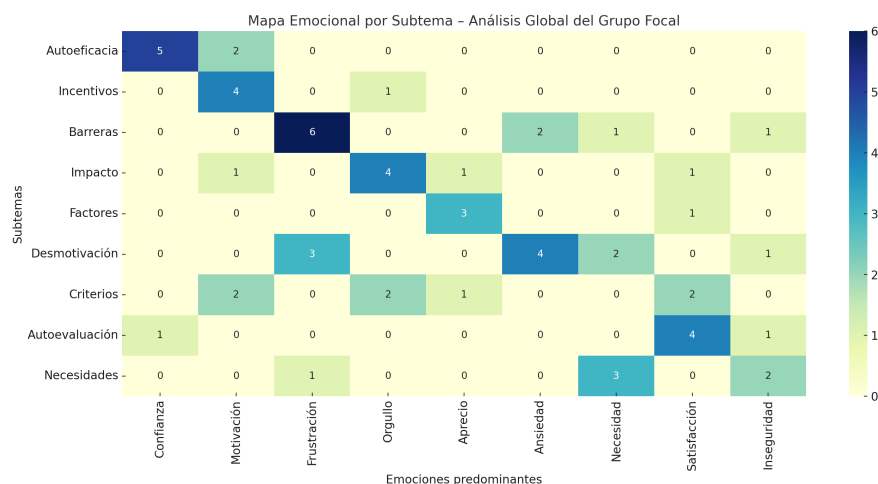
Mapa emocional:

I.E. Oficial



Este mapa emocional por subtema permite identificar cómo ciertas emociones se agrupan en torno a temáticas específicas del ejercicio docente. La frustración y la ansiedad se concentran especialmente en torno a las barreras institucionales y a las fuentes de desmotivación, evidenciando el peso que tienen las restricciones externas en el bienestar profesional. En contraste, emociones como la inspiración, el orgullo y la motivación emergen con fuerza en relación con la identidad docente y el impacto transformador en los estudiantes, lo que confirma la potencia ética y afectiva del vínculo pedagógico. Finalmente, la emoción de necesidad aparece conectada a expectativas no cumplidas, particularmente en relación con el deseo de mayor reconocimiento por parte de la institución. Estas asociaciones permiten comprender la dimensión emocional como parte constitutiva del fenómeno motivacional.

I.E. Privada



Este mapa emocional por subtema permite identificar cómo cada componente del análisis se asocia con estados afectivos específicos. *Frustración* y *ansiedad* se concentran principalmente en torno a las barreras a la innovación y la desmotivación reciente, evidenciando tensiones institucionales, sobrecarga laboral y una sensación de falta de apoyo estructural. En contraste, emociones como *inspiración*, *orgullo* y *motivación* emergen con fuerza en los temas relacionados con el impacto en los estudiantes, los criterios que definen a un buen docente y los incentivos de tipo vocacional, reforzando una imagen de identidad profesional comprometida y con sentido.

Por otro lado, sentimientos de *necesidad* e *inseguridad* se vinculan a las áreas de mejora identificadas por los propios docentes, en especial cuando se refieren a habilidades no disciplinarias o a desafíos emocionales complejos. Esta visualización permite comprender el estado emocional colectivo del cuerpo docente, señalando tanto los focos de satisfacción vinculados a la vocación y al impacto humano, como las zonas de tensión y desgaste asociadas al entorno institucional.

Hallazgos comparados entre Docentes I.E. Oficial y Privada

1. Motivación personal: una vocación compartida, expresada de forma distinta

En ambas instituciones, la motivación intrínseca se destaca como motor central. Sin embargo:

- En la institución oficial, los docentes manifiestan una fuerte vocación ligada al impacto social y a la transformación de realidades difíciles, lo que revela una motivación anclada en lo comunitario y en el sentido ético de la enseñanza.

- En la institución privada, aunque también se destaca el deseo de “impactar vidas”, las respuestas muestran mayor presencia de motivaciones individuales como el disfrute del aula, el aprendizaje compartido y la creatividad pedagógica.

Ambos contextos revelan vocación, pero en el oficial se vincula más con la necesidad de justicia social y en el privado con la realización personal y profesional.

2. Incentivos esperados: convergencias y tensiones

Los incentivos económicos son demandados en ambas instituciones, lo cual muestra que la motivación económica sigue siendo relevante, aunque no exclusiva.

- En la I.E. oficial, las solicitudes se centran en estabilidad laboral, reducción de carga administrativa y mejora en el liderazgo institucional. Aparecen tensiones emocionales fuertes con los directivos, lo que sugiere una estructura vertical poco dialógica.
- En la I.E. privada, los docentes expresan deseos de reconocimiento simbólico, auxilios adicionales (como becas o casino) y tiempo para descanso personal, lo cual evidencia una búsqueda de balance entre productividad y bienestar.

En ambas, los incentivos ideales combinan aspectos materiales, formativos y emocionales, pero con distintos énfasis según el contexto institucional.

3. Cambios personales: mayor conciencia del autocuidado

En ambas instituciones, los docentes identifican áreas personales a mejorar, lo que habla de una reflexión profesional madura.

- En la I.E. oficial, se mencionan emociones como el desánimo o la frustración, y se pide desarrollar mayor control emocional frente a los obstáculos estructurales.
- En la I.E. privada, se evidencian necesidades de gestión del tiempo, enfoque en la actitud positiva y hábitos saludables, junto con interés en la actualización profesional y la conexión global.

Ambos grupos comparten la noción de que la motivación no es solo institucional, sino también una responsabilidad personal que se cultiva.

4. Cambios institucionales: condiciones laborales dignas como base para la motivación

En cuanto a cambios sugeridos en las instituciones:

- En la I.E. oficial, las respuestas tienden a ser más contundentes, estructurales y emocionales, incluyendo peticiones de remoción de directivos, mejora en infraestructura básica y trato humano.
- En la I.E. privada, aunque las críticas son más moderadas, también se solicita mejorar las condiciones laborales, ofrecer estabilidad contractual, ajustar la carga laboral y otorgar tiempo libre personal.

En ambos casos, la motivación docente se ve amenazada cuando las condiciones institucionales no corresponden al esfuerzo exigido, aunque el tono y la urgencia varían según la naturaleza del contexto público o privado.

Hallazgos comparados entre directivas de I.E. Oficial y Privada

1. Consciencia compartida sobre el vínculo entre motivación y desempeño docente

En ambos contextos institucionales, las directivas reconocen que la motivación incide directamente en el rendimiento del profesorado.

- En la institución oficial, aunque la encuesta solo incluye un ítem cerrado sobre el tema, su alta puntuación y el contenido de las respuestas abiertas dejan claro que la carga administrativa es vista como un obstáculo significativo para el desempeño.
- En la privada, se refuerza esta percepción, pero con menor nivel de urgencia. La carga administrativa también es reconocida como un factor limitante, especialmente para la innovación pedagógica, aunque no se considera crítica. Ambos grupos convergen en comprender que el bienestar docente no es un lujo, sino una condición esencial para enseñar con calidad.

2. Diferencias en los énfasis: el reconocimiento simbólico frente al enfoque integral

Las directivas del sector oficial hacen énfasis en el poder del reconocimiento emocional y social como motor de motivación.

- En sus respuestas, aparece con fuerza la idea de visibilizar logros, generar una cultura de aprecio y otorgar un lugar central a la voz docente.
- En contraste, las directivas del sector privado adoptan un enfoque más funcional pero también sensible: reconocen la importancia del acompañamiento formativo, las bonificaciones, el clima organizacional y la comunicación interna. Mientras en el sector oficial se destaca una visión ética y relacional del reconocimiento, en el privado se promueve una combinación de incentivos tangibles e intangibles que buscan sostener la motivación en contextos de alta exigencia.

3. Estabilidad contractual: una preocupación transversal, con distintos matices

Aunque en menor medida que en el caso de los docentes, las directivas también hacen referencia a las condiciones contractuales.

- En la institución privada, se menciona la necesidad de pasar de contratos de 10 a 12 meses, lo cual revela una preocupación por garantizar continuidad laboral.
- En la oficial, la estabilidad laboral está más asumida, por lo que el foco está en la carga laboral y la estructura vertical de las relaciones. Esto sugiere que la estabilidad sigue siendo un punto sensible para pensar la motivación docente, incluso desde quienes ejercen el liderazgo escolar.

4. Clima institucional y liderazgo: pilares reconocidos de la motivación

Ambos grupos de directivas coinciden en que la motivación no se reduce a la vocación individual, sino que depende también de las condiciones institucionales.

- En la oficial, se destaca la necesidad de una cultura de aprecio y participación docente en las decisiones, lo que vincula motivación con liderazgo distribuido.
- En la privada, se asume que el bienestar del profesorado es una construcción colectiva que requiere acciones concretas desde la gestión. Esto muestra que, a pesar de los distintos contextos, existe una sensibilidad compartida frente a la dimensión relacional de la motivación y la importancia del entorno emocional y organizacional.

Factores identificados que afectan la motivación docente

Los datos analizados revelan los factores asociados a la motivación docente, laboral y al desempeño docente que, a pesar de las tensiones, les permiten mantener – o no – su motivación.

Factores que afectan positivamente la motivación docente

- **Impacto positivo en los estudiantes:** El motor más poderoso: ver a sus estudiantes crecer, transformarse o desarrollar pensamiento crítico. Los docentes se autoevalúan en función del cambio que provocan en sus alumnos, y ese impacto emocional es altamente motivador.
- **Vocación y sentido de propósito:** Tanto en la I.E. oficial como en la privada, la motivación nace de un sentido profundo de vocación. En la oficial se vincula más a la justicia social y el servicio comunitario. En la privada, se relaciona con el disfrute del aula, la creatividad pedagógica y el desarrollo personal.
- **Reconocimiento simbólico y emocional:** Ser valorado por los estudiantes, colegas o directivos genera un alto impacto motivacional. No se trata solo de incentivos económicos, sino de sentirse visto, apreciado y validado por su esfuerzo. Frases como “me saludan en la calle con respeto” o “cuando un estudiante me recuerda años después” fueron muy significativas.
- **Estabilidad y trayectoria institucional:** En el caso de la I.E. oficial, muchos docentes destacaron que su historia compartida con la institución los motiva. Tener un lugar donde han dejado huella y se han desarrollado profesionalmente sostiene su sentido de pertenencia.
- **Clima colaborativo entre colegas:** El apoyo entre docentes, la colaboración espontánea y la camaradería son fuentes de motivación emocional. Sentirse parte de una comunidad profesional genera seguridad, aprendizaje entre pares y motivación compartida.
- **Espacios de autonomía pedagógica:** En ambos contextos, los docentes valoran poder tomar decisiones sobre su práctica: diseñar clases creativas, ajustar metodologías, innovar. Cuando se respeta su criterio profesional, se sienten más motivados y comprometidos.
- **Oportunidades de desarrollo profesional:** En particular en la I.E. oficial, los docentes con posgrado valoran su formación como fuente de crecimiento y confianza. En la privada, hay un deseo de más formación, y cuando esta se ofrece, se percibe como un incentivo importante.

Factores que afectan negativamente la motivación docente

Sobrecarga administrativa

- Mencionada de forma reiterada en encuestas y grupos focales.
- Genera sensación de “desbordamiento”, resta tiempo a la planeación pedagógica y debilita el vínculo con los estudiantes.
- En la I.E. oficial se vive con mayor intensidad emocional; en la privada, aparece como un obstáculo moderado pero persistente.

Falta de reconocimiento institucional

- No sentirse visto ni validado por directivos o estructuras institucionales fue un tema central.
- Aunque el reconocimiento simbólico fue valorado en ambas instituciones, su ausencia se relaciona directamente con desmotivación.
- Los docentes expresan que su esfuerzo suele pasar desapercibido, especialmente cuando no se mide con indicadores técnicos.

Condiciones laborales inestables o poco estimulantes

- En el sector oficial, la estabilidad laboral existe pero las condiciones (infraestructura, trato, clima) son tensas.
- En el sector privado, el mayor reto es la **temporalidad contractual** (10 meses vs. 12), que genera incertidumbre y afecta la proyección profesional.

Ausencia de voz en la toma de decisiones

- La falta de participación en decisiones escolares afecta la percepción de autonomía y pertenencia.
- Los docentes manifestaron que sentirse excluidos de los procesos institucionales les hace vivir su trabajo como “imposición” y no como construcción colectiva.

Déficit en formación emocional y herramientas pedagógicas (privada)

- En la I.E. privada, emergió con fuerza una sensación de “no estar suficientemente preparado emocionalmente” para enfrentar el aula.

- Esta falta de preparación genera ansiedad y disminuye la motivación por innovar o afrontar retos con confianza.

Clima institucional tenso o poco dialogante

- Especialmente en la I.E. oficial, se percibe un liderazgo vertical y poca retroalimentación positiva.
- La ausencia de cultura de aprecio y escucha afecta la motivación colectiva y deteriora el sentido de pertenencia.

Falta de espacios para el crecimiento profesional real

- Aunque los docentes valoran la capacitación, muchos expresan que no tienen tiempo real ni apoyo para aprovecharla.
- La formación es vista como un factor motivante solo si va acompañada de condiciones para aplicarla y reconocimiento de su esfuerzo.

La motivación docente se ve afectada por una combinación de factores estructurales (carga, contrato, liderazgo) y emocionales (invisibilidad, desgaste, falta de voz). Si bien la vocación permanece como motor central, su sostenibilidad depende de que las condiciones institucionales no erosionen la dignidad, el entusiasmo ni la creatividad del profesorado.

La motivación docente, una responsabilidad compartida entre sujetos e instituciones

La comparación revela que la motivación docente nace de una raíz común –la vocación– pero se expresa y se condiciona de forma distinta según las oportunidades y limitaciones del entorno. El análisis cualitativo evidencia que los docentes no solo saben qué les motiva, sino que también tienen claridad sobre lo que les desmotiva, lo que pueden cambiar en sí mismos y lo que esperan de su institución. Fortalecer la motivación docente no es solo una cuestión de incentivos externos, sino de reconocer que el bienestar profesional requiere condiciones dignas, vínculos humanos saludables y un liderazgo que escuche y acompañe.

El análisis comparado entre docentes y directivas de instituciones educativas oficiales y privadas permite comprender que la motivación docente no es una dimensión aislada ni individual, sino el

resultado de múltiples interacciones entre vocación, condiciones laborales, cultura organizacional y liderazgo.

Por un lado, los docentes, tanto en contextos públicos como privados, expresan un profundo sentido de propósito que da origen a su motivación: en el sector oficial, esta se orienta hacia la transformación social y el compromiso ético; en el privado, hacia la realización personal y el disfrute del aula. Sin embargo, esta motivación se ve constantemente tensionada por factores estructurales como la sobrecarga administrativa, la inestabilidad laboral o la falta de reconocimiento, que afectan tanto el desempeño como la satisfacción personal.

Por otro lado, las directivas de ambas instituciones revelan una creciente conciencia sobre su rol en el sostenimiento del bienestar docente. Mientras las directivas del sector oficial hacen énfasis en el reconocimiento simbólico, la participación docente y el clima emocional, las del sector privado destacan la importancia del acompañamiento institucional, los incentivos variados y la comunicación efectiva. En ambos casos, se reconoce que motivar al profesorado no es solo una tarea técnica ni una consecuencia espontánea de la vocación, sino una responsabilidad que exige gestión sensible, liderazgo distribuido y escucha activa.

La realización de grupos focales con docentes de ambas instituciones permitió profundizar en los significados que atribuyen a su labor, sus emociones más silenciadas y las tensiones que configuran su día a día. Estos espacios no solo ampliaron la comprensión de los hallazgos cuantitativos, sino que ofrecieron un espejo más humano y dinámico de la motivación y el desempeño docente.

Los docentes, tanto del sector oficial como privado, coinciden en afirmar que su motivación nace de una vocación fuerte y una identidad profesional consolidada. Sin embargo, ese compromiso no es incondicional. La motivación se sostiene solo cuando sienten reciprocidad institucional: reconocimiento, escucha y condiciones dignas.

Mientras en la I.E. oficial hay una percepción de mayor estabilidad y formación, la carga emocional derivada de la sobrecarga y la invisibilidad institucional genera un alto nivel de desgaste. En la I.E. privada, aunque se valora el clima laboral, emergen tensiones relacionadas con la falta de preparación emocional y el equilibrio entre exigencia y apoyo institucional.

Los docentes se autoevalúan a partir del impacto que perciben en sus estudiantes, no únicamente por criterios técnicos. La motivación y el desempeño, entonces, no pueden abordarse de manera individualizada, sino que deben entenderse como una construcción colectiva que implica acompañamiento, liderazgo empático y condiciones laborales dignas.

El punto de encuentro más relevante entre ambos grupos es que tanto docentes como directivos coinciden en que la motivación no se resuelve con medidas aisladas. Exige un entramado de acciones sostenidas que incluyan condiciones laborales dignas, vínculos humanos saludables y oportunidades de desarrollo profesional que reconozcan a los docentes como agentes activos del cambio educativo. En suma, fortalecer la motivación docente es, hoy más que nunca, una tarea estratégica para cualquier institución educativa que aspire a una enseñanza de calidad. Implica *volver a lo esencial: escuchar, cuidar y valorar a quienes enseñan*.

Una lectura transversal de los hallazgos permite observar que, si bien las motivaciones docentes presentan matices individuales y contextuales, existe un hilo común: el deseo de cuidar, sostener y generar impacto en el otro. Esta orientación ética y afectiva se manifiesta de forma consistente a través de las respuestas, especialmente en los relatos más comprometidos con el oficio. Este hallazgo da paso a una interpretación más profunda, donde emerge el celo pedagógico como categoría comprensiva que permite explicar por qué algunos docentes logran sostener su motivación incluso en condiciones institucionales desafiantes.

El amor al oficio: la expresión del celo pedagógico

Como hemos visto, las historias personales, los procesos institucionales y los macroprocesos sociales —como las directrices del Ministerio de Educación Nacional— inciden en la motivación de los docentes. Sin embargo, en medio de estas tensiones, la mayoría logra sostener su compromiso gracias a una motivación intrínseca anclada en el amor por los estudiantes, el conocimiento y el sentido de trascendencia. Esta motivación profunda se revela en los relatos recogidos a través de los grupos focales y las encuestas: muchos docentes afirmaron estar en la profesión por elección, no por inercia, lo cual habla de una vocación sentida y elegida. Su compromiso se enraíza en una vocación de servicio, una ética relacional y un deseo genuino de impactar vidas.

En este sentido, tener vocación no solo es deseable, sino necesario para sostener la motivación laboral y el desempeño profesional. Desde esta perspectiva, el estudio propone articular dicha motivación con el concepto de celo pedagógico, explorando si los docentes lo encarnan, cómo lo manifiestan y si puede revitalizarse como una fuerza orientadora para su desarrollo personal y profesional. ¿Podría el celo pedagógico ser una vía para reforzar la empatía, promover una pedagogía del cuidado y restaurar el sentido profundo de la docencia?

Nuevamente, queremos centrarnos en la ética del cuidado como fundamento de la acción pedagógica, en contraste con los modelos tradicionales de *accountability* centrados exclusivamente en los resultados. Frente a esta lógica de control cuantitativo —de la que nos previene Noddings (2005)—, se propone reemplazar la obsesión por los indicadores de logro por un enfoque basado en la capacidad de respuesta (*responsiveness*). Este planteamiento se relaciona directamente con el celo pedagógico, entendido como el compromiso ético y afectivo del educador hacia el florecimiento integral del otro. El celo pedagógico no se reduce al cumplimiento técnico de funciones, sino que implica una disposición de cuidado constante, especialmente en contextos adversos. El verdadero cuidado exige motivación, implicación, juicio humano y presencia ética, no soluciones despersonalizadas.

En el aula, la capacidad de respuesta implica que el docente no solo se preocupa por sus estudiantes, sino que está atento a sus reacciones. Estas pueden expresarse en gestos mínimos —una sonrisa, un agradecimiento, una pregunta— y su ausencia puede indicar que el acto de cuidado no ha sido recibido o reconocido, lo que demanda reflexión y ajuste por parte del docente.

El celo pedagógico puede comprenderse, entonces, como una expresión de la conciencia moral del docente, que va más allá de enseñar contenidos: forma personas empáticas, reflexivas y capaces de vivir en comunidad. Este compromiso desafía las pedagogías normalizadoras que, bajo la apariencia de equidad, imponen expectativas homogéneas y desatienden las trayectorias e intereses diversos de los estudiantes. Como advierte Noddings (2005), exigir logros idénticos en matemáticas para todos es “moralmente erróneo y pedagógicamente desastroso”.

Ayllón (2009) recoge el pensamiento del doctor Polaino, quien desde 1978 ha investigado las relaciones educativas y familiares, proponiendo claves para construir vínculos pedagógicos desde el cuidado: disponibilidad, escucha activa, coherencia entre discurso y ejemplo, iniciativa,

aceptación de límites, reconocimiento del otro, educación para la libertad, proyecto personal con sentido y metas altas pero realistas. Estas claves coinciden con los atributos que aquí se asocian al celo pedagógico como expresión concreta del compromiso docente.

Así, retomamos con convicción la invitación de Nel Noddings (2005): recuperar una escuela centrada en el cuidado, donde este no sea un complemento opcional, sino la esencia misma del acto de enseñar.

¿Los docentes muestran celo pedagógico o necesitan fortalecerlo? Gracias a los datos obtenidos y a la triangulación de resultados, se evidencia la presencia de esta disposición ética en ambos contextos, aunque con matices y debilidades específicas según la institución. El reto, entonces, no es solo identificar dónde hay celo pedagógico, sino crear las condiciones institucionales, formativas y humanas para que este se convierta en una práctica cotidiana, colectiva y sostenible.

Formas de presencia: manifestaciones del celo pedagógico

Si el amor por la enseñanza y el cuidado del otro son raíces de la vocación docente, entonces el celo pedagógico puede entenderse como su manifestación más consciente y sostenida. En los relatos recogidos, muchos docentes mostraron esta disposición ética y afectiva que los mueve a estar presentes, a escuchar, a responder con sensibilidad a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, también se constató que este celo no está garantizado ni es homogéneo: requiere condiciones para florecer y sostenerse.

Gracias a la triangulación de resultados, se reconoce su presencia en ambos contextos estudiados, aunque con matices diferenciados.

I.E. Oficial:

- *Fortalezas:* conciencia ética y vocacional profunda; compromiso con la formación integral; pasión sostenida por el oficio, incluso ante el desgaste.
- *Tensiones:* exceso de tareas administrativas; invisibilidad institucional; necesidad de fortalecer la coherencia entre intención y práctica.

I.E. Privada:

- *Fortalezas*: relaciones más estables; mayor expresión emocional de disfrute por enseñar; apertura a la innovación cuando hay acompañamiento.
- *Tensiones*: sensación de fragilidad emocional ante el aula; énfasis técnico que desdibuja el sentido pedagógico; falta de reflexión sobre la integralidad formativa.

Tejiendo sentidos desde la motivación docente

A manera de conclusión de este subtítulo, el análisis realizado en este capítulo permite identificar no solo los factores que inciden en la motivación docente, sino también las formas en que esta se expresa y se convierte en acción pedagógica. Esa acción, cuando se guía por el compromiso ético, afectivo y profesional, toma forma en lo que aquí hemos llamado celo pedagógico.

El capítulo ha permitido identificar y construir el concepto de celo pedagógico a partir del análisis empírico en ambas instituciones, reconociéndolo como una manifestación observable y significativa de la motivación docente. Este concepto no solo ilumina las prácticas actuales, sino que plantea un horizonte desde el cual es posible revitalizar la vocación docente en contextos institucionales complejos. A partir de esta comprensión, más adelante se presentará una serie de recomendaciones diferenciadas por tipo de institución, orientadas a fortalecer el celo pedagógico como núcleo del compromiso docente y del acto educativo.

En síntesis, cuando la motivación docente encuentra respaldo institucional y sentido pedagógico, se transforma en una fuerza ética que moldea tanto el desempeño profesional como el clima de aula. Cultivar el celo pedagógico no es solo una apuesta por el bienestar del maestro, sino por el tejido mismo de la escuela como espacio de formación humana.

Los hallazgos también evidencian cómo esta motivación sostenida puede incidir, aunque indirectamente, en la experiencia de aprendizaje y en ciertos resultados académicos —como las pruebas SABER 11—, sin que esto implique una relación causal, pero sí una resonancia formativa, lo que sería pertinente para analizar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

HILOS CRUZADOS: LA MOTIVACIÓN DOCENTE EN EL TEJIDO DEL APRENDIZAJE

“La transmisión del conocimiento transmite también el deseo de conocimiento.”

Jorge Larrosa

Varios estudios coinciden en señalar que la motivación docente es un factor multidimensional que influye directamente en las prácticas pedagógicas, las relaciones en el aula y, por tanto, en los aprendizajes de los estudiantes (Valenzuela et al., 2015). Por esta razón, este capítulo desarrolla el segundo objetivo específico de la investigación: *analizar cómo la motivación docente sostenida se refleja en las prácticas pedagógicas y en el desempeño académico de los estudiantes*, a partir del cruce entre observaciones cualitativas, encuestas y resultados institucionales en las pruebas ICFES.

El capítulo se titula “*Hilos cruzados*” porque precisamente propone entrelazar distintos niveles de análisis: las raíces subjetivas de la motivación (como la vocación y el celo pedagógico), las prácticas pedagógicas observadas en aula y los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. En otras palabras, se cruzan hilos de sentido entre lo que los docentes expresan sobre su compromiso, lo que efectivamente realizan en sus aulas y los logros que ello genera en sus estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica, este capítulo emplea una triangulación de técnicas: (1) análisis de resultados institucionales de las pruebas ICFES, (2) observación cualitativa de clases, y (3) encuestas a docentes y directivos. Esta triangulación permite contrarrestar percepciones, contrastar discursos y observar correspondencias —o tensiones— entre la motivación referida, las prácticas efectivas y los desempeños medidos.

Analizar los resultados académicos en este marco guarda una relación directa con la motivación docente, ya que esta última incide en el modo en que se planifican, ejecutan y sostienen las estrategias pedagógicas. Como se mostrará más adelante, *el compromiso ético y afectivo de los docentes se proyecta en prácticas que no solo buscan cumplir con el currículo, sino acompañar procesos significativos de aprendizaje*. En consecuencia, revisar los logros estudiantiles no es solo

una mirada sobre los alumnos, sino una vía para comprender la profundidad y coherencia del ejercicio docente motivado.

La pregunta que orienta este análisis es: ¿De qué manera influye la motivación sostenida de los docentes en sus prácticas pedagógicas y en los aprendizajes escolares, medidos tanto en vivencias como en resultados? Otras preguntas complementarias que acompañan esta discusión son: ¿la motivación incide en que los estudiantes aprendan significativamente?, ¿en qué prácticas o actitudes se manifiesta la motivación del profesorado?, ¿puede sostenerse aun en contextos laborales desafiantes?

Como vimos en el capítulo anterior, los docentes valoran una serie de factores que sostienen su motivación: el efecto positivo en los estudiantes, el sentido de vocación, el reconocimiento simbólico y emocional, la estabilidad laboral, el trabajo colaborativo entre colegas y las posibilidades de autonomía pedagógica. En contraste, la sobrecarga administrativa, la falta de reconocimiento institucional o las condiciones laborales inestables emergen como factores que la socavan. Esta complejidad fue identificada a partir del análisis temático de Braun y Clarke (2006), y permite observar que la motivación sostenida no depende únicamente del salario o de incentivos materiales, sino de un entramado ético, emocional y profesional.

Desde esta perspectiva, el *celo pedagógico* surge como una forma concreta de expresar la motivación docente: un amor por el oficio que se traduce en prácticas cuidadosas, adaptativas y éticas, que colocan al estudiante en el centro de la tarea educativa. En esa medida, explorar la relación entre motivación y desempeño académico no implica reducir la discusión a pruebas estandarizadas, sino analizar las formas en que la motivación se encarna en prácticas pedagógicas significativas, sostenidas incluso en contextos adversos.

Así, este capítulo busca demostrar que la motivación y el cuidado pedagógico no son elementos accesorios, sino condiciones esenciales para un aprendizaje escolar significativo. Como ya lo han señalado autores como Valenzuela, Schiefelbein y Vélez (2015), la motivación del maestro puede incidir directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, no por sí sola, sino en la medida en que se expresa en una práctica profesional comprometida, ética y situada.

Las prácticas pedagógicas

Existen ya varias investigaciones que dan cuenta de la importancia de las prácticas pedagógicas al interior del aula, y como estas conllevan, en gran medida, el éxito académico de los estudiantes. Gracias a los estudios recientes, se ha cambiado la forma de entender qué influye en el desempeño académico de los estudiantes a lo largo del tiempo. No obstante, las prácticas pedagógicas no se reducen tampoco a la aplicación de evaluaciones exitosas y un currículo robusto, sino que se remiten a la conexión que existe con el estudiante y el sentido que se le da a los ejercicios escolares. Como ya lo hemos mencionado, la buena educación no se da sin contemplar la adaptabilidad del profesor, que incluye siempre al estudiante desde el momento inicial.

Bustamante Zamudio (2010) nos explica que en el pasado, existía una “hipótesis del 90%”, en la que autores como Coleman (1966), Jencks (1972) y otros encontraron que lo que pasa dentro de la escuela (docentes, currículos, métodos) solo explicaba el 10% del rendimiento de los estudiantes. El 90% restante se debía a factores fuera de la escuela, como: el nivel socioeconómico de la familia, la educación de los padres, el ambiente del hogar, la situación cultural o étnica del estudiante. En esta visión, la escuela tenía poca influencia directa, y por tanto, las políticas educativas debían centrarse en reducir la desigualdad social.

Con el tiempo, nuevos estudios como los de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, se ha demostrado algo distinto y es que las escuelas sí pueden tener un impacto significativo, sobre todo en contextos de pobreza. Algunos factores escolares —como liderazgo del director, clima escolar, calidad docente— explican hasta el 60% del rendimiento académico. El resto (40%) sigue estando influido por el contexto familiar o social, pero ya no se ve como algo determinante absoluto. Esta nueva visión reconoce que, aunque la pobreza influye, las escuelas pueden marcar la diferencia, sobre todo si desarrollan prácticas eficaces y contextualmente adecuadas.

Bustamante Zamudio y Díaz Monroy (2014) y Bustamante Zamudio (2010) ofrecen una contribución crítica y muy a lugar, al poner en evidencia que las prácticas pedagógicas han sido sistemáticamente desplazadas del centro de las políticas de evaluación masiva y de los modelos explicativos del desempeño estudiantil. Bustamante plantea que el foco dominante en las cifras, las mediciones estadísticas y las condiciones socioeconómicas han relegado la reflexión pedagógica a un plano secundario o meramente instrumental.

En este contexto, las prácticas pedagógicas aparecen como elementos invisibilizados por los instrumentos de medición, pero fundamentales para comprender el desempeño real de los estudiantes. Lejos de ser meras rutinas o procedimientos, estas prácticas implican una relación viva entre el saber, el sujeto que aprende y el docente que enseña, donde entran en juego el juicio profesional, la creatividad didáctica, la atención a la diversidad y el reconocimiento de los tiempos del aprendizaje. Esta adaptación a la realidad del aula no desplaza el proyecto educativo, sino que lo fortalece.

Como ya hemos revisado en nuestra discusión de los datos, los docentes motivados son quienes precisamente se preocupan por su formación continua y por adecuar sus prácticas pedagógicas a las realidades concretas del aula. No se limitan a cumplir con el currículo, sino que buscan formas más humanas y situadas de acompañar los procesos de aprendizaje. Esta motivación profesional genera una disposición de apertura, reflexión y transformación sobre los contenidos, métodos, relaciones interpersonales y formas de evaluación. En otras palabras, la motivación sostenida da lugar a prácticas pedagógicas cuidadosas y adaptativas, que expresan un compromiso real con el otro, es decir, un *celo pedagógico*.

Ahora bien, ¿por qué resulta tan urgente poner en el centro estas prácticas, más allá de los resultados académicos formales? Investigaciones como las de Bustamante Zamudio (2010) y Díaz Monroy (2014) advierten que las políticas de evaluación masiva han desplazado el foco pedagógico en favor de la estandarización y la cuantificación. Pero como lo revelan los datos de esta investigación, la manera en que los docentes cuidan, se adaptan y responden a sus estudiantes es un indicador ético y educativo clave, incluso si no siempre se traduce en cifras.

Aquí es donde el cruce con datos como el Reporte de Economía y Desarrollo (RED 2016) resulta valioso. Este informe va más allá del rendimiento en pruebas estandarizadas y muestra que el vínculo afectivo, la percepción de trato justo y la construcción de sentido en la experiencia escolar son factores determinantes en la permanencia educativa. Según el estudio, los principales motivos de deserción escolar no son únicamente económicos, sino también relacionales y pedagógicos: baja autoestima académica y experiencias de maltrato o indiferencia en la escuela (Berniell et al., 2016).

Estos hallazgos coinciden con los resultados de nuestro estudio, en tanto que refuerzan la idea de que las prácticas pedagógicas cuidadosas —motivadas, adaptativas, éticas— no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que sostienen el vínculo del estudiante con la escuela. En otras palabras, motivar al docente es también una estrategia de permanencia escolar.

Por eso, hablar de calidad educativa sin hablar de motivación docente es limitar la conversación a indicadores vacíos. La calidad real, como muestran nuestros hallazgos y el informe RED, tiene que ver con la capacidad de respuesta ética del docente, su disponibilidad para cuidar, adaptar, conectar, motivar y sostener.

Hilos cruzados: resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas

El propósito de esta sección no es evaluar directamente el aprendizaje de los estudiantes, sino analizar cómo la motivación docente sostenida incide en las prácticas pedagógicas que, a su vez, pueden facilitar aprendizajes significativos. Para este fin, se ha considerado útil contrastar los hallazgos cualitativos sobre motivación y prácticas con los resultados de las pruebas estandarizadas (ICFES) en ambas instituciones, reconociendo que dichos resultados no capturan la totalidad del proceso educativo, pero sí ofrecen un indicio complementario del impacto pedagógico. La pregunta orientadora que articula este análisis es: ¿Cómo influye la motivación en el quehacer pedagógico docente y qué relación puede observarse con el desempeño académico de los estudiantes?

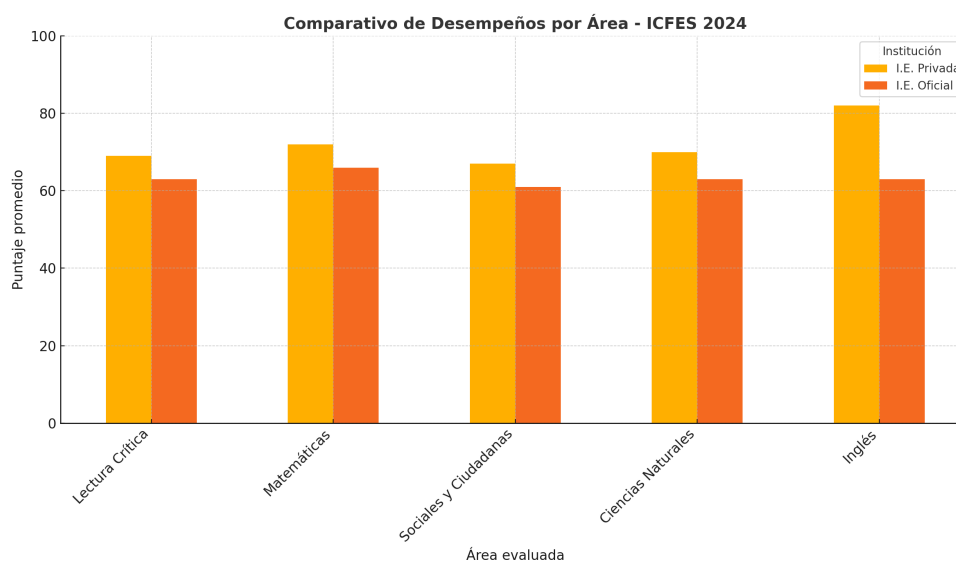
Revisión de pruebas estandarizadas

En el siguiente gráfico vamos a observar los desempeños de las instituciones educativas y sus variaciones respecto a la prueba estandarizada que ambas comparten: ICFES. Analizamos el año 2024, en el cual podemos resaltar las siguientes características:

El promedio general del desempeño en las áreas evaluadas del ICFES 2024 es para la Institución Privada: 72.0 y para la Institución Oficial: 63.2. Esto significa que, en promedio, los estudiantes de la institución privada obtuvieron puntajes más altos en las cinco áreas evaluadas. En la institución oficial hay más dispersión en los resultados (desviaciones de 8 a 11), mientras que en la institución privada son más homogéneos.

Un dato importante que puede contribuir a la diferencia de resultados es el número de estudiantes presentados por la institución oficial (115), en contraste con la institución privada (54). No obstante, parece que la razón de la diferencia, en este caso se explica mejor por la combinación de:

- Mayor homogeneidad en la IE Privada (desviaciones más bajas)
- Posiblemente un perfil socioeducativo diferente
- Número más pequeño de estudiantes, que reduce la dispersión



A pesar de las diferencias, reconocemos que ambas instituciones tienen buenos desempeños en el examen. Podemos reconocer aquí algunos datos importantes. El puntaje promedio en las áreas para el calendario B a nivel nacional son: Lectura Crítica 64, Matemáticas 64, Sociales y Ciudadanas 61, Ciencias Naturales 61 e Inglés 72. El puntaje promedio en las áreas para el calendario A a nivel nacional son: Lectura Crítica 54, Matemáticas 52, Ciencias Naturales 50, Sociales y Ciudadanas 48 e Inglés 51.

Al contrastar los resultados del ICFES 2024 de la I.E. Privada y la I.E. Oficial con los promedios nacionales reportados para los calendarios A y B, se evidencia una ventaja sostenida de ambas instituciones frente al desempeño nacional, especialmente respecto al calendario A. No obstante, la I.E. Privada destaca significativamente por alcanzar puntajes superiores en todas las áreas evaluadas del calendario A como el B, con una diferencia particularmente amplia en inglés y

matemáticas, lo cual sugiere una mayor consolidación de los procesos académicos y una menor dispersión en los resultados de sus estudiantes. Por su parte, la I.E. Oficial, aunque con un número más elevado de estudiantes evaluados y una mayor variabilidad en los puntajes, logra ubicarse por encima del promedio nacional A y se aproxima a los promedios del calendario B, mostrando fortalezas en lectura crítica y ciencias naturales. Este análisis permite visibilizar no solo el rendimiento académico, sino también posibles diferencias estructurales y pedagógicas entre ambas instituciones, que inciden en los resultados obtenidos.

El Reporte de Economía y Desarrollo (RED 2016), también nos advertía sobre la brecha entre el desempeño de los colegios privados y oficiales en Colombia, que corresponde con nuestro análisis. Sin embargo, sabemos que el aprendizaje y la calidad de la educación no solo se evalúan a través de una prueba estandarizada. No obstante, al menos sí es una medida válida para comprender la consolidación y orientación de las instituciones educativas hacia la prueba de estado. Podemos terminar de corroborar lo que publicaciones recientes ya han mostrado: tanto la institución oficial como la privada se destacan por tener unos de los mejores resultados en Cali y el Valle del Cauca, en calendario A y B respectivamente.

En este aspecto se podrían hacer más estudios para relacionar otras categorías emergentes que pudieran enmarcar el éxito de los procesos formativos. A pesar de los contrastes que pudiéramos mencionar, nuestro análisis sobre la motivación sí respalda los resultados académicos:

La I.E. privada tiene, en términos generales, un cuerpo docente más motivado en promedio, según los resultados cuantitativos. Esa motivación es más individual y está relacionada con el entorno inmediato (clima, disfrute del aula). En cambio, en la I.E. oficial, la motivación es más profunda, ética y sostenida por la vocación, pero también más frágil y amenazada por factores estructurales.

Ahora bien, para interpretar los hallazgos sobre el desempeño académico, es necesario preguntarse por el tipo de aprendizaje que se está cultivando en las instituciones. ¿Se trata de enseñar para rendir bien en una prueba, o de formar integralmente a los estudiantes? Este dilema no es menor: marca el sentido profundo de las prácticas pedagógicas. Por eso, a continuación se recupera la discusión contemporánea sobre el impacto de los sistemas de rendición de cuentas en las prácticas docentes, a partir de autores como Cáceres y Valenzuela y Larrosa, con el fin de articular críticamente nuestros hallazgos empíricos con el marco más amplio de la política educativa. Esto

permitirá reafirmar la importancia del *celo pedagógico* como una forma de resistir la instrumentalización del aprendizaje y de sostener la motivación docente desde un compromiso ético y formativo.

¿Aprender para la prueba o aprender significativamente?

En Colombia, el auge de las pruebas estandarizadas ha estado acompañado por un giro hacia la medición internacional del desempeño académico, en articulación con organismos multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO. Esta lógica de rendición de cuentas ha moldeado las políticas educativas en clave de resultados, exigiendo a escuelas y docentes responder por el rendimiento de sus estudiantes en exámenes estandarizados. Sin embargo, este enfoque puede conducir a prácticas centradas exclusivamente en “enseñar para la prueba” (*teaching to the test*), desdibujando el sentido profundo del proceso educativo.

Esta tensión afecta directamente las prácticas pedagógicas, pues al enfocarse en cumplir objetivos medibles, se corre el riesgo de desvalorizar la labor docente y empobrecer la relación educativa. Bajo esta mirada, el estudiante se convierte en un receptor pasivo de estímulos, evaluado por su capacidad de responder correctamente, mientras que el docente asume un rol técnico más que formativo. En palabras de Cáceres y Valenzuela (2021), esto produce una paradoja: se exige responsabilidad por los resultados sin garantizar condiciones que fortalezcan el compromiso ético del educador.

Superar esta mirada implica rehumanizar la educación. La verdadera responsabilidad del docente no se reduce al cumplimiento de estándares, sino que nace de su motivación intrínseca y de un sentido ético de cuidado hacia sus estudiantes. Es aquí donde el concepto de *celo pedagógico* adquiere fuerza: se trata de una disposición afectiva, reflexiva y profesional que permite enseñar no solo para superar una prueba, sino para acompañar procesos de formación profunda, situada y significativa.

El Reporte de Economía y Desarrollo (RED 2016) ya advertía que muchos estudiantes desertan por sentirse maltratados en la escuela o por experimentar una baja percepción de sus propias capacidades cognitivas. Este dato confirma que el aprendizaje significativo no puede florecer en contextos despersonalizados ni en relaciones pedagógicas instrumentales. Por el contrario,

requiere prácticas educativas donde el estudiante se sienta visto, escuchado y valorado como sujeto.

En esta perspectiva, prácticas pedagógicas motivadas, cuidadosas y adaptativas permiten que los estudiantes no solo obtengan buenos resultados académicos, sino que comprendan lo que aprenden, encuentren sentido en ello y desarrollen confianza en sus procesos. Esto es precisamente lo que observamos en muchos de los relatos y clases analizadas: allí donde el docente se involucra, se adapta, reconoce las trayectorias de sus estudiantes y se forma permanentemente, los aprendizajes tienden a consolidarse. En esos contextos, los resultados en pruebas como el ICFES no son un fin en sí mismos, sino un efecto derivado de una práctica educativa más ética, afectiva y contextualizada.

Larrosa (2019) nos invita a concebir la escuela como un espacio de *scholé*, es decir, de aprendizaje no instrumental, donde el conocimiento se cultiva por su valor intrínseco y no solo por su utilidad. Enseñar en esta clave exige docentes comprometidos con el estudio, con la formación humana y con una mirada que trascienda los estándares. Solo desde allí puede revitalizarse la educación como una experiencia formadora de sentido.

En definitiva, cuando el docente enseña desde el *celo pedagógico*, el aprendizaje deja de ser preparación para una prueba: se convierte en un acto ético de acompañamiento y transformación. Este celo no busca resultados inmediatos, pero los produce; no pretende cumplir metas externas, pero las supera. Porque en su raíz está el compromiso con la vida del otro, con su dignidad, y con la posibilidad de aprender no para competir, sino para comprender y convivir.

Motivación docente en las prácticas cotidianas: una lectura desde la observación

Este apartado presenta una interpretación cualitativa basada en la observación participante realizada en ambas instituciones educativas, complementada por anotaciones de diario de campo. El propósito es explorar cómo se expresa la motivación docente en la cotidianidad escolar, más allá de las declaraciones o resultados numéricos. Las observaciones fueron registradas mediante un formato estructurado (ver Anexo 1), y aquí se analizan algunos elementos representativos.

En el campo educativo, la motivación es más que una actitud: es el motor que impulsa a los docentes a comprometerse con su labor y a construir entornos significativos de aprendizaje. Cuando un docente está motivado, su incidencia va más allá de la transmisión de conocimientos; se traduce en una disposición ética y afectiva hacia el cuidado del otro, que permea la práctica pedagógica.

Durante las visitas a las instituciones oficial y privada, se evidenciaron múltiples expresiones de esa motivación sostenida. En ambas escuelas, el ambiente físico y la cultura institucional mostraban una relación cercana con la ética del cuidado. Si bien no poseen certificaciones ecológicas, ambas comunidades han tejido formas genuinas de respeto por el entorno. En la I.E. Oficial, por ejemplo, la limpieza del patio tras el receso no era fruto del azar, sino resultado de un proyecto colectivo de apropiación del espacio (según lo explicaba su coordinador). En la I.E. Privada, la infraestructura misma —guadua, ventilación cruzada, integración con la montaña— reflejaba un compromiso con la sostenibilidad como principio educativo. Estas expresiones de cuidado institucional no son menores. La escuela también educa por sus prácticas cotidianas y por sus modos de habitar. Y ese ethos institucional (Larrosa, 2019), que no se improvisa, parece reforzar la motivación docente, pues genera sentido de pertenencia, reconocimiento y coherencia entre el discurso y la práctica.

En las aulas, las observaciones mostraron un ambiente organizado y respetuoso, sin pretensiones de espectacularidad. Lo significativo era justamente eso: una normalidad profesional habitada por relaciones horizontales y respeto mutuo. En ambas instituciones, los directivos mostraron confianza en sus docentes y preocupación auténtica por el proceso de observación. Esa confianza parece tener un efecto concreto en el compromiso pedagógico.

Los estudiantes, por su parte, también mostraron actitudes de disposición. En I.E. Privada, por ejemplo, una clase de inglés se desarrollaba con esfuerzo explícito por mantener la conversación en ese idioma incluso en susurros. En I.E. Oficial, un estudiante suspendido guiaba a la investigadora por el campus sin mostrarse molesto, sino comprendiendo las razones de su sanción. Cuando se le preguntó por las profesoras más queridas, respondió con naturalidad que “son las más parchadas... pero la verdad, aquí todos son bien.”

Este tipo de interacciones, aparentemente anecdóticas, revelan elementos profundos de la cultura escolar: el respeto, la apertura al error, el reconocimiento afectivo, la conciencia sobre las propias acciones. Todos estos componentes apuntan a la construcción de una escuela-refugio, un lugar en el que tanto docentes como estudiantes encuentran sentido, cuidado y estabilidad para desarrollarse.

En suma, estas observaciones permiten concluir que la motivación docente se manifiesta no solo en discursos o resultados, sino en las prácticas diarias que construyen una escuela habitable. Cuando hay confianza institucional, coherencia ética, afecto en la interacción y sentido en la enseñanza, se activa lo que en este estudio hemos denominado *celo pedagógico*: una forma profunda de motivación que no busca reconocimiento externo, sino la transformación ética del acto de educar.

Prácticas pedagógicas que trascienden el aula: experiencias motivadas desde el compromiso institucional

Más allá del aula tradicional, ambas instituciones ofrecen espacios participativos que expresan prácticas pedagógicas motivadas y colaborativas. En el caso de la I.E. Privada, eventos como *Expofuturo*, *Expomatemáticas* y *Expodeportes* constituyen escenarios en los que los estudiantes canalizan su creatividad, esfuerzo y aprendizaje disciplinar hacia desafíos significativos. Estos proyectos integradores no solo permiten visibilizar logros académicos, sino también consolidar un entorno institucional donde el deseo de saber es estimulado colectivamente.

En la I.E. Oficial, aunque los recursos son distintos, se evidencia un compromiso similar por generar ambientes de aprendizaje participativo. Desde proyectos musicales y creación de canciones en biología, hasta concursos de ortografía y experiencias inclusivas con estudiantes con discapacidad auditiva, los docentes despliegan estrategias que requieren innovación, empatía y voluntad ética. Incluso cuando algunos de estos programas han debido migrar por decisiones administrativas externas, su impacto simbólico y afectivo ha dejado huella en la comunidad.

Estos espacios no responden únicamente a una lógica de resultados, sino a una pedagogía viva que implica tiempo, cuidado y compromiso del profesorado. En ellos, se observa el *celo pedagógico* en

acción: no solo como amor por enseñar, sino como una forma ética de construir comunidad y sentido educativo más allá de la prueba.

Más allá del rendimiento: motivación, cuidado y celo pedagógico

A manera de conclusión de este subtítulo, hemos abordado ya que los sistemas educativos actuales, la rendición de cuentas ha sido reducida a una lógica de medición que prioriza únicamente los resultados en lectura, matemáticas y ciencias. Esta visión tecnocrática, como advierte Noddings (2005), reduce la función de la escuela a lo cuantificable y deja de lado dimensiones esenciales del aprendizaje como el vínculo humano, el sentido y el cuidado. Esta tendencia no solo empobrece el quehacer docente, sino que puede generar efectos adversos: desmotivación, ansiedad, abandono escolar y prácticas institucionales centradas más en evitar sanciones que en promover el aprendizaje profundo.

Frente a ello, este estudio ha evidenciado que la motivación docente sostenida no se traduce únicamente en resultados académicos, sino en prácticas pedagógicas cuidadosas, sensibles, adaptativas y centradas en la persona. Tal como lo plantea Larrosa (2019), la escuela puede ser entendida como un dispositivo atencional, donde el ejercicio de enseñar es también el arte de aprender a cuidar, de invitar a la contemplación, de crear condiciones para que el otro se sienta reconocido.

Desde esta perspectiva, la pedagogía del cuidado —y en particular, lo que aquí se ha denominado celo pedagógico— se configura como una respuesta ética y práctica frente a la lógica deshumanizante de los estándares. Enseñar con cuidado no es un gesto sentimental, sino una decisión pedagógica que implica: flexibilizar el currículo, acompañar trayectorias diversas, construir confianza, y establecer vínculos recíprocos donde el estudiante se sabe cuidado, como se observó en ambas instituciones analizadas.

Así lo expresó un estudiante suspendido que, lejos de sentirse excluido, asumía su situación con serenidad, reconociendo el sentido formativo de la medida. Este tipo de actitudes solo son posibles en comunidades educativas donde el cuidado no es un discurso sino una práctica cotidiana.

Como lo advierte Noddings (2005), imponer metas uniformes y abstractas a todos los estudiantes —sin reconocer sus contextos y necesidades— es pedagógicamente injusto. Por el contrario, una escuela que cuida reconoce que no hay aprendizaje significativo sin vínculo, y que los docentes motivados son capaces de sostener ese vínculo, aún en condiciones institucionales exigentes. Así, finaliza el análisis y concretamos que si la motivación docente mejora el rendimiento, el celo pedagógico traducido en prácticas de cuidado, muchísimo más. En suma, enseñar con cuidado es también un acto de justicia pedagógica. Y el celo pedagógico —como motivación encarnada en la práctica— no solo permite mejorar el desempeño académico, sino también construir una escuela más humana, ética y transformadora, donde educar significa, verdaderamente, tender la mano y acompañar al otro a salir de sí, como recuerda Larrosa (2019).

CAPÍTULO VI

TEJIENDO NUEVOS HORIZONTES: RECOMENDACIONES PARA REVITALIZAR LA VOCACIÓN DOCENTE

*“La escuela no está ahí solo para servirnos a nosotros,
sino para que aprendamos que hay algo en el mundo
a lo que vale la pena cuidar, atender y dedicarse”*

Jorge Larrosa

Este capítulo se ha denominado *“Tejiendo nuevos horizontes”* porque de él emergen algunas recomendaciones fundamentadas sobre los conceptos que hemos abordado. Estas recomendaciones se basan en la triangulación de fuentes realizada en los capítulos IV y V. A lo largo de este estudio, se han explorado los factores que motivan a los docentes en dos instituciones educativas contrastantes, revelando una realidad compleja: la motivación no depende exclusivamente de incentivos externos, sino que se nutre de elementos como el sentido de propósito, las relaciones pedagógicas y el reconocimiento simbólico. En ese camino, emergió una categoría central para comprender cómo algunos docentes logran sostener su compromiso aun en contextos institucionales exigentes: el celo pedagógico, entendido como una forma ética y afectiva de vivir la vocación docente. Este concepto permitió articular los hallazgos empíricos con la noción de motivación docente y evidenciar su impacto en las prácticas pedagógicas, en los desempeños estudiantiles en las pruebas SABER 11 y en la formación institucional. Así, se dio respuesta a los dos primeros objetivos específicos de la investigación. Ahora bien, ¿qué recomendaciones, fundamentadas en el análisis de las realidades observadas, podrían orientar la construcción de entornos institucionales que favorezcan una motivación docente sostenible y un compromiso ético con la formación integral del estudiante?

En este capítulo final se abordará el tercer objetivo específico: proponer recomendaciones fundamentadas que permitan promover entornos escolares capaces de revitalizar la motivación docente y fortalecer el celo pedagógico como núcleo del compromiso educativo. Para ello, se presentará una visión crítica de escuela que trascienda la lógica técnica y cuantificadora, y que se centre en una pedagogía del cuidado orientada al desarrollo integral del estudiante. Las recomendaciones estarán contextualizadas para cada tipo de institución —pública y privada— y se fundamentan en los hallazgos del trabajo de campo. Finalmente, se discutirán las implicaciones

de estas propuestas en el marco de las políticas educativas actuales, señalando la urgencia de avanzar hacia sistemas más humanos, adaptativos y comprometidos con la justicia educativa, como lo plantea la Ley 115 de 1992 al reconocer la diversidad y autonomía escolar.

Antes de avanzar hacia las recomendaciones, conviene rescatar ciertos aspectos positivos que emergieron con fuerza en ambas instituciones. Estos no son simples circunstancias favorables, sino raíces estructurales y humanas que sostienen la vocación y que, si se cultivan adecuadamente, pueden ser el punto de partida para revitalizar la profesión docente desde dentro.

Las raíces fuertes construyen bases sólidas

Aunque gran parte de los hallazgos de esta investigación evidencian tensiones estructurales y emociones de desgaste (relacionados a afectaciones más globales como el burnout), también emergen con fuerza una serie de factores que sostienen y revitalizan la motivación docente, incluso en contextos adversos. Estos elementos no deben verse como complementarios, sino como condiciones necesarias para que la vocación se mantenga viva y se traduzca en desempeño comprometido.

En primer lugar, los docentes de ambas instituciones coinciden en que su mayor fuente de motivación es el impacto positivo en los estudiantes. Ser testigos de la transformación humana, intelectual o afectiva de quienes enseñan les otorga un profundo sentido de propósito. Esta percepción de cambio, aunque intangible, representa el principal criterio con el que se autoevalúan y se reconocen como docentes efectivos.

En segundo lugar, aparece con claridad la vocación como núcleo de la identidad profesional. En la institución oficial, esta vocación se orienta hacia la justicia social y la transformación de contextos vulnerables. En la institución privada, en cambio, se manifiesta como disfrute del aula, libertad pedagógica y desarrollo personal. Ambas formas revelan que la motivación no es simplemente una disposición individual, sino una construcción ética que responde al contexto. Por eso es tan trascendental que estos dos elementos vayan de la mano: la primacía de los estudiantes y el sentido vocacional, o en palabras de Larrosa (2019):

“Por eso, el profesor no solo da un saber sino el deseo de saber. No solo da el pasado del conocimiento sino también su porvenir. O, dicho en arendtiano, transmite el mundo desde el punto de vista de su renovación. Lo que el profesor ama es despertar el amor. Ama su materia, y por eso la transmite y la comparte, pero lo que ama sobre todo es ver a sus estudiantes comenzando a amar esa materia. Y eso, el amor, no se transmite al modo técnico: solo el amor es capaz de transmitir el amor.” (P.173)

El reconocimiento simbólico también ocupa un lugar central. Más allá de lo económico, los docentes necesitan sentirse vistos, validados y apreciados por sus estudiantes, colegas y directivos. Gestos simples como una felicitación, una escucha atenta o un agradecimiento espontáneo pueden renovar el entusiasmo en momentos de agotamiento. En este sentido, la dimensión emocional del reconocimiento resulta fundamental para sostener la motivación a largo plazo.

Otros factores identificados incluyen la estabilidad laboral y la historia compartida con la institución, especialmente en el sector oficial, donde los docentes se sienten parte de un legado colectivo. En ambos contextos, el clima colaborativo entre colegas también actúa como sostén emocional y profesional al generar un sentido de pertenencia más allá de la estructura formal (Ver cuadros sobre análisis de grupos focales, capítulo IV).

Finalmente, los docentes valoran la autonomía pedagógica y las oportunidades de crecimiento profesional. Poder tomar decisiones sobre su práctica, innovar, proponer o recibir formación, les permite actualizarse y sentirse en constante evolución, lo cual fortalece su motivación y refuerza su compromiso con el proyecto educativo.

Estos factores convierten el aula en un espacio de realización y sentido, incluso en medio de limitaciones estructurales. Reconocerlos como bases de posibilidad permite no solo describir la realidad escolar, sino también transformarla. Las recomendaciones que siguen recogen este espíritu y buscan fortalecer las condiciones éticas, institucionales y humanas para que el celo pedagógico deje de ser una excepción y se convierta en una práctica cultivada, acompañada y valorada en nuestras escuelas.

Recomendaciones diferenciadas para las instituciones educativas:

Los resultados de esta investigación evidencian que la motivación docente no es un asunto individual ni espontáneo. Por el contrario, se trata de una construcción que se sostiene —o se erosiona— en función de las condiciones institucionales, las relaciones humanas, el tipo de liderazgo y la cultura profesional de cada escuela. A partir del análisis de las voces de los docentes y directivos en instituciones públicas y privadas, codificadas en los factores identificados que afectan la motivación docente (ver Cap. IV) se proponen a continuación unas recomendaciones diferenciadas, en correspondencia con los desafíos y potencialidades de cada contexto.

En el sector público: cuidar lo esencial y dignificar la práctica

En las instituciones educativas oficiales, los docentes manifestaron una motivación profundamente ética y vocacional. Su trabajo se encuentra arraigado a un proyecto colectivo, con fuertes vínculos a la justicia social y al deseo de transformar realidades. Sin embargo, este compromiso se encuentra hoy tensionado por un entorno que, más que estimular, muchas veces sofoca.

Para fortalecer su motivación, es necesario empezar por lo básico: reducir la carga administrativa que desborda el sentido pedagógico. Liberar tiempo para planear, acompañar y reflexionar es una condición estructural para cuidar el corazón de la enseñanza. Además, los docentes públicos requieren ser visibilizados y reconocidos en su humanidad y trayectoria profesional. Esto implica no solo incentivos materiales, sino también espacios donde puedan compartir su experiencia, ser escuchados y reencontrarse con el valor de lo que hacen.

Otra vía clave es fortalecer la voz docente en la toma de decisiones institucionales, reconociéndolos no solo como ejecutores, sino como constructores del proyecto educativo. El liderazgo escolar debe abrirse al diálogo, al reconocimiento y a la corresponsabilidad. Finalmente, el acompañamiento emocional y profesional también debe tener un lugar: crear espacios de descanso, reflexión y contención emocional es vital para sostener la pasión docente sin llevarla al desgaste.

En el sector privado: equilibrio, formación y coherencia institucional

En las instituciones privadas, los docentes expresaron una motivación centrada en el disfrute del aula, la conexión con los estudiantes y la posibilidad de innovar. Se reconoce un clima institucional

más estable, pero también una exigencia que, en ocasiones, sobrepasa las condiciones reales de trabajo. En este contexto, la motivación se ve afectada cuando no hay coherencia entre lo que se demanda y lo que se ofrece.

Una primera recomendación es avanzar hacia una mayor estabilidad contractual, reconociendo que la continuidad fortalece el vínculo con la institución y permite al docente proyectarse con confianza. A esto se suma la necesidad de generar incentivos integrales, que no se limiten al salario, sino que incluyan auxilios, becas, espacios de formación y tiempos reales para el descanso.

Los docentes también manifestaron una necesidad urgente de formación emocional y afectiva. Por tanto, es clave ofrecer procesos formativos que fortalezcan su capacidad de gestión emocional, el acompañamiento ético del estudiante y la sostenibilidad de su vocación en contextos exigentes. Esto no debe ser un taller aislado, sino una apuesta institucional coherente.

En ambos casos: escuchar para motivar

Asimismo, es necesario reconocer el trabajo docente más allá de lo técnico. Celebrar la creatividad, la entrega y el cuidado debe convertirse en parte de la cultura escolar. Finalmente, la motivación se fortalece cuando el docente siente que su desarrollo personal y profesional está alineado con el horizonte ético de su institución. Por ello, es fundamental que el proyecto educativo no se viva como una exigencia externa, sino como una construcción común.

Si algo ha quedado claro a lo largo de esta investigación es que la motivación no puede darse por sentada. Se cultiva cuando hay condiciones, reconocimiento y sentido. Por eso, la recomendación transversal más importante es esta: escuchar activamente a los docentes. Hacer de su bienestar una prioridad institucional no es solo un gesto ético, sino una estrategia inteligente para mejorar la calidad educativa desde su raíz.

Recomendaciones para cultivar el celo pedagógico

Una vez reconocida su relevancia, resulta necesario volver la mirada hacia la categoría de celo pedagógico, no solo como hallazgo empírico, sino como una posibilidad formativa y colectiva que puede nutrirse institucionalmente. Si bien los datos confirman su presencia en ambas instituciones —con matices y niveles diversos—, también revelan que el celo no emerge de manera espontánea ni se sostiene en el vacío: necesita ser acompañado, nutrido y cuidado.

Desde esta perspectiva, una primera orientación para las instituciones consiste en reconocer que el celo pedagógico no debe ser únicamente admirado cuando aparece, sino intencionalmente cultivado. Esto implica abrir espacios donde la motivación profunda, el compromiso ético y el cuidado mutuo puedan florecer como prácticas pedagógicas sostenidas.

En este horizonte, resulta pertinente recuperar la reflexión de Jorge Larrosa (2019), quien afirma: “Cuidar, en sentido estricto, es cultivar aquello que se cuida, es hacerlo fructificar, y en ese sentido, es transformarlo y mejorarlo por ese esfuerzo que Aristóteles llama *noesis*. (...) Cuidar, es decir, cultivar, es dedicar un culto. Por último, cuidar es cuidar del movimiento” (p. 173).

Esta metáfora del cuidado como cultivo dialoga profundamente con la noción de celo pedagógico desarrollada en este estudio, entendida como una forma ética de habitar la enseñanza. A continuación, se presentan recomendaciones específicas, organizadas según las dimensiones identificadas en los hallazgos, para fortalecer esta disposición en cada contexto institucional.

Tabla 21. Recomendaciones sobre el celo pedagógico

Recomendaciones para las Instituciones Educativas		
Aspectos transversales	I.E. Oficial	I.E. Privada
Cuidado ético y afectivo del estudiante	• Generar espacios de acompañamiento emocional docente que puedan modelarse hacia los estudiantes. • Reducir carga administrativa para permitir relaciones más personalizadas en el aula.	• Ofrecer formación específica en habilidades socioemocionales y manejo de aula con enfoque en el cuidado. • Implementar mentorías entre pares para compartir estrategias de conexión emocional con estudiantes.
Pasión por la enseñanza y desarrollo profesional	• Fomentar comunidades de práctica docente donde puedan compartir experiencias significativas y reencontrar el sentido del oficio. • Reconocer públicamente las trayectorias pedagógicas con actos simbólicos que revaloricen la vocación.	• Fortalecer la dimensión reflexiva del desarrollo profesional: no solo competencias técnicas, sino quiénes son como docentes. • Promover el reconocimiento simbólico de logros no académicos: formación en valores, vínculos con estudiantes, etc.
Responsabilidad en la formación integral	• Integrar evaluaciones formativas que prioricen el pensamiento crítico y la reflexión ética, no solo los resultados medibles.	• Diversificar los indicadores de evaluación institucional para incluir dimensiones éticas y sociales del desempeño.

	• Reforzar el rol del docente como formador ciudadano, visibilizando este impacto en los proyectos escolares.	• Diseñar proyectos transversales donde los docentes puedan integrar ciudadanía, arte y pensamiento crítico.
Compromiso con las prácticas pedagógicas	• Acompañar técnicamente la planificación, no con control sino con diálogo. • Brindar tiempo institucional protegido para reflexionar sobre la coherencia entre planeación, enseñanza y evaluación.	• Estimular el diseño colaborativo de unidades pedagógicas que conecten con el contexto social. • Asegurar que las metas institucionales no opaquen la intención pedagógica del aula.
Amor por el oficio	• Crear espacios de contemplación y pausa, que reconecten con la alegría del enseñar. • Valorar narrativas de vida profesional como recurso formativo.	• Cuidar el equilibrio emocional de los docentes: pausas activas, celebraciones de logros, y espacios para la expresión auténtica. • Visibilizar historias docentes como parte del relato institucional (boletines, jornadas de encuentro, podcast escolar).

Cuidar del celo es cuidar del acto pedagógico

Para cerrar este apartado, es necesario afirmar que las recomendaciones orientadas a cultivar y acompañar el celo pedagógico nacen de una urgencia profunda: transformar las perspectivas emocionales, éticas y profesionales con las que los docentes enfrentan los retos contemporáneos del aula. Como ha sido ampliamente demostrado en este estudio, la motivación intrínseca tiene efectos más duraderos y significativos, y el celo pedagógico puede comprenderse como ese impulso vital que conecta al maestro con un sentido interno de propósito, búsqueda, mejora y compromiso.

Reorientar la manera en que pensamos la dificultad, la fatiga o la exigencia —y dotarlas de sentido desde una ética del cuidado y la responsabilidad— es también transformar el acto pedagógico en su raíz. En este sentido, Jorge Larrosa (2019) ofrece una clave esencial cuando afirma:

“El gesto del profesor es: sean ustedes libres, claro, pero también cuiden de alguna cosa, vincúlense a alguna cosa, interésense por alguna cosa, ocúpense y preocúpense de alguna cosa; que el gesto del profesor es descubran el mundo, claro, pero también cuiden del

mundo; que aprender y estudiar son aventuras de descubrimiento, desde luego, pero también trabajos de atención, de paciencia y de cuidado; que el gesto del profesor es jueguen con el mundo, claro, pero recordando también que el mundo no es solo un juguete, o un recurso, sino también una obligación; que la vida no es solo un juego sino también una tarea y una responsabilidad; y que la escuela no está ahí solo para servirnos a nosotros, sino para que aprendamos que hay algo en el mundo a lo que vale la pena cuidar, atender y dedicarse” (Larrosa, 2019, p. 294).

Estas palabras reafirman que el gesto del profesor es, en esencia, un gesto de cuidado, de entrega y de responsabilidad ética hacia el mundo y hacia los otros. En esa misma dirección se inscribe el celo pedagógico: no como mandato ni como sacrificio heroico, sino como una manera de habitar la enseñanza con presencia, sentido y vínculo. *Cuidar del celo es, por tanto, cuidar de la posibilidad misma de educar con sentido.*

Formar para motivar: una apuesta institucional irrenunciable

Las teorías educativas deben servir no solo para predecir resultados, sino también para mejorar la enseñanza. El contexto escolar posee características únicas que lo diferencian de otros entornos, por lo que las teorías sobre educación deben ser herramientas útiles para transformar las prácticas pedagógicas, no simples modelos predictivos. No basta con anticipar si un estudiante aprenderá o no; es necesario comprender cómo mejorar ese aprendizaje (Valenzuela et al., 2015).

Este enfoque también implica reconocer que la motivación docente requiere formación sistemática y sostenida, no solo inspiración ocasional. Así lo expresaron numerosos docentes participantes en esta investigación, quienes manifestaron que muchas de las capacitaciones recibidas tienden a ser técnicas, puntuales y de efecto limitado. En contraste, una formación centrada en la motivación no solo tendría efectos más duraderos, sino que fortalecería la flexibilidad docente, la autonomía profesional y la adaptabilidad en el aula. Esta última —la *adaptabilidad*— es precisamente uno de los criterios clave del Modelo de las 4A de Katarina Tomasevsky (1999), y se considera uno de los factores más decisivos para alcanzar los desempeños académicos esperados. En esa capacidad reside, en gran medida, la posibilidad de ajustar el currículo a las necesidades reales del estudiantado, garantizando su permanencia y participación significativa.

Desde esta perspectiva, la formación en motivación debe ser entendida como un componente estructural de los procesos institucionales, no como un complemento optativo. De hecho, como bien señalan Valenzuela et al. (2015), comprender la motivación en el aula exige analizar tanto la motivación hacia la tarea como la motivación hacia la actividad. Mientras la primera se refiere a completar actividades específicas —condicionada por la expectativa de éxito, la utilidad o el interés—, la segunda alude a motivaciones más profundas: el deseo de enseñar, la responsabilidad social, el desarrollo personal o el sentido de comunidad. Ambas dimensiones son esenciales para estudiantes y docentes, y ninguna puede sostenerse sin una reflexión formativa que les dé sustancia y dirección.

Por tanto, se recomienda a las instituciones educativas generar programas de formación en motivación que:

- Integren referentes teóricos aplicables al diseño pedagógico.
- Fortalezcan la autoeficacia docente para motivar a sus estudiantes.
- Promuevan una comprensión profunda de los factores que inciden en el involucramiento significativo de toda la comunidad educativa.
- No se limiten a ofrecer cursos, sino que generen condiciones reales para aplicar los aprendizajes, reconociendo la autonomía del profesorado y su rol propositivo.

Esta recomendación, lejos de ser un apéndice técnico, constituye uno de los pilares sobre los cuales podría revitalizarse el compromiso docente y cultivar el celo pedagógico como forma ética y afectiva de ejercer la vocación.

Implicaciones en clave de política educativa: hacia una escuela más humana y situada

Para finalizar este capítulo, se debe aclarar que las recomendaciones aquí propuestas no deben entenderse como simples ajustes técnicos o medidas puntuales, sino como una invitación a repensar el horizonte formativo desde una lógica más humana, situada y comprometida con la calidad educativa. Como ha evidenciado esta investigación, la motivación docente no se reduce a una disposición individual, sino que se configura en el cruce entre las condiciones institucionales, las relaciones afectivas y los sentidos éticos que las políticas educativas son capaces —o no— de propiciar.

Dicho de otro modo, la motivación se ve atravesada por factores que operan en distintos niveles: macro, como la anomia o los cambios históricos del rol docente; y micro, como el burnout o las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta investigación se propuso precisamente identificar y clasificar estos factores desde perspectivas sociológicas, históricas, psicológicas y pedagógicas, reconociendo que muchos de ellos también se expresan o se omiten en los planes de desarrollo y en las políticas públicas del sector educativo.

En ese sentido, resulta urgente avanzar hacia sistemas escolares más coherentes con las realidades que viven los maestros en las aulas. Esto implica superar el paradigma de la estandarización y la rendición de cuentas centrada únicamente en resultados, y apostar por un enfoque integral que reconozca la diversidad, promueva la autonomía profesional y fomente condiciones para el florecimiento del compromiso docente. Así lo sugiere también la Ley General de Educación (Ley 115 de 1992), al afirmar que la calidad educativa no puede desvincularse del respeto por las particularidades institucionales, culturales y territoriales.

Escuchar, cuidar y formar a los docentes en clave motivacional no es solo una necesidad institucional, sino una responsabilidad política. El cultivo del celo pedagógico, tal como ha sido desarrollado en este estudio, puede convertirse en una brújula ética y afectiva para orientar políticas más sensibles a lo humano, más abiertas a lo relacional y más comprometidas con la transformación social. Reconfigurar la escuela como un espacio donde la vocación no se erosione sino que se fortalezca, donde el cuidado no sea accesorio sino estructural, y donde la motivación no se exija sino que se acompañe, es quizás uno de los mayores desafíos —y apuestas— para las políticas educativas del siglo XXI.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

En el estudio titulado *Volver a lo esencial*, se ha querido comprender la motivación de los docentes y el celo pedagógico en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali. Esta investigación nació de una preocupación genuina por explorar cómo revitalizar la vocación en el contexto educativo actual, atravesado por múltiples desafíos, tensiones estructurales y exigencias institucionales. En ese horizonte, nos propusimos estudiar la motivación docente, lo que nos condujo a construir una categoría propia que ampliara esa expresión de amor por el oficio. Durante el trabajo de campo, emergieron elementos que desbordaban los marcos tradicionales de análisis —como la pirámide de Maslow—, pues muchos docentes manifestaban motivaciones trascendentales aun cuando sus condiciones laborales no eran óptimas. Fue así como surgió la categoría de *celo pedagógico*, construida inductivamente ante la necesidad de explicar la persistencia de una motivación profundamente ética, simbólica y centrada en la persona.

El marco teórico permitió comprender la motivación docente como un fenómeno complejo que se nutre de dimensiones internas y contextuales. La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan), las perspectivas del cuidado (Noddings) y los aportes sobre vocación y compromiso profesional (Larrosa, Polaino, Ayllón) brindaron fundamentos clave para analizar los hallazgos. El concepto emergente de celo pedagógico se articuló con estas nociones, consolidándose como una categoría integradora que da cuenta del modo en que los docentes sostienen su motivación aun en contextos exigentes.

El objetivo general de esta investigación fue analizar la motivación docente en dos instituciones educativas de Cali, a partir de los factores históricos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos que la atraviesan. Para ello, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos: explorar los factores que motivan a los docentes y cómo estos se reflejan en el celo pedagógico como expresión ética y afectiva de su compromiso cotidiano; analizar cómo la motivación docente sostenida influye en las prácticas pedagógicas y en el desempeño académico de los estudiantes, a partir del cruce entre datos observacionales y resultados SABER 11; proponer recomendaciones fundamentadas para promover entornos escolares que favorezcan la motivación docente y el fortalecimiento del celo pedagógico, a partir del análisis de los hallazgos empíricos y de una visión crítica de la escuela.

Estos objetivos se desarrollaron en los capítulos IV, V y VI, mediante una estrategia metodológica de corte cualitativo, complementada por elementos cuantitativos en la fase diagnóstica. El capítulo IV presentó un análisis detallado de datos provenientes de encuestas, entrevistas y grupo focal, en el cual se identificaron categorías clave como motivación docente, motivación laboral y desempeño profesional, a partir de las cuales —siguiendo el método de codificación de Braun y Clarke— emergieron nuevas categorías empíricas que profundizaron la comprensión del fenómeno.

La metodología empleada —con enfoque cualitativo, recolección mixta de instrumentos y triangulación entre actores— permitió construir un panorama interpretativo sólido. Las categorías emergentes revelaron factores motivacionales positivos como: impacto en los estudiantes, vocación, reconocimiento simbólico y emocional, trayectoria institucional, autonomía, clima colaborativo y desarrollo profesional. Por contraste, también se visibilizaron factores desmotivadores, como la sobrecarga administrativa, el escaso reconocimiento institucional, la inestabilidad laboral, la falta de formación emocional y de espacios reales para la voz y el crecimiento docente.

Estos hallazgos también contribuyen a desmitificar ciertas ideas dominantes en torno al gasto público y al bienestar docente, particularmente la noción de que el salario es el único o principal motivador (Ver FECODE, 2025). Si bien la estabilidad económica es un factor relevante, la investigación mostró que existen múltiples dimensiones —formativas, simbólicas y relacionales— que pueden fortalecer la motivación y que no dependen exclusivamente de recursos financieros, sino de decisiones institucionales sostenidas y de voluntades políticas a largo plazo. Esto abre la posibilidad de construir políticas institucionales que apuesten por el reconocimiento, la formación y el cuidado, incluso en medio de limitaciones presupuestales, desmitificando la idea de que solo el incentivo económico garantiza compromiso docente.

En el capítulo V, al cruzar los hallazgos con observaciones de aula, resultados ICFES y el proyecto formativo, se evidenció que ambas instituciones logran desempeños académicos positivos. Sin embargo, lo más relevante es que estos logros no dependen exclusivamente de los recursos materiales, sino de una pedagogía del cuidado. Es decir, el impacto real ocurre cuando la motivación se encarna en prácticas cotidianas de presencia, escucha, vínculo y ética profesional.

Así, el celo pedagógico, más que una disposición interna, se muestra como una práctica encarnada, visible en los gestos, decisiones y relaciones que configuran el aula.

El capítulo VI proyectó estos hallazgos en clave formativa y política. Las recomendaciones diferenciadas por tipo de institución apuntan a fortalecer entornos que favorezcan la motivación y el celo pedagógico de manera situada: dignificar la práctica en lo público, sostener la emocionalidad y coherencia institucional en lo privado, y reconocer que toda intervención debe partir de la escucha y del compromiso con la singularidad de cada contexto escolar. Se insistió en que cultivar el celo pedagógico implica asumir una tarea colectiva: no basta con la vocación personal, es necesario acompañarla, valorarla y convertirla en una práctica institucional protegida, como parte del ethos educativo.

En ambos contextos se identificaron fuentes de motivación centradas en el vínculo con los estudiantes, el sentido de trascendencia y la vocación. Sin embargo, también se evidenciaron tensiones específicas: en la institución oficial, la sobrecarga administrativa y la invisibilidad institucional; en la privada, la fragilidad emocional y la presión por resultados. Estos hallazgos confirman que la motivación no es espontánea, sino una construcción dinámica, influida por condiciones estructurales, afectivas y simbólicas.

Las prácticas observadas en aula y los resultados del proyecto formativo y de las pruebas ICFES evidencian que el celo pedagógico tiene efectos observables: docentes motivados propician entornos de aprendizaje más comprometidos, éticos y afectivos. Aunque no se puede establecer una relación causal directa entre motivación y desempeño académico, sí se observó una resonancia significativa. El celo pedagógico, como disposición ética, se manifestó en formas de presencia, escucha y cuidado sostenido, aún en medio de limitaciones institucionales.

Las recomendaciones derivadas de este estudio apuntan a una transformación ética del quehacer educativo. Cultivar el celo pedagógico implica crear condiciones institucionales que reconozcan al docente como sujeto ético, capaz de cuidar, enseñar y transformar. La formación en motivación se vuelve central: no como capacitación técnica aislada, sino como un proceso continuo que refuerce la identidad profesional y la capacidad de respuesta del docente. Apostar por docentes

motivados es apostar por una escuela que enseña con sentido, cuida con intención y forma con humanidad.

¿Qué sería entonces volver a lo esencial? Esta investigación sugiere que lo esencial en la docencia no se encuentra solo en la técnica o la planificación curricular, sino en la cotidianidad del vínculo. El trabajo del docente se teje en la relación con los estudiantes, en la palabra que acompaña, en el gesto que cuida. La escuela no es un engranaje productivo aislado, sino una trama social donde se construyen sentidos, subjetividades y ciudadanía. Volver a lo esencial es volver a la lógica del cuidado: cuidar al otro, cuidar del conocimiento y cuidar del mundo. No para instrumentalizar el afecto ni estetizar la profesión, sino para colocar en el centro la vida, el sentido y la posibilidad de educar con propósito. Como bien lo señala Larrosa (2019), el gesto del maestro es enseñar que “hay algo en el mundo a lo que vale la pena cuidar, atender y dedicarse”.

Otras conclusiones que deja este estudio:

- La motivación docente se alimenta de múltiples fuentes: unas internas, vinculadas al propósito vital de enseñar; otras externas, relacionadas con las condiciones institucionales y el reconocimiento humano. Comprender estos factores es clave para diseñar políticas y liderazgos que no solo exijan compromiso, sino que lo cultiven (Valenzuela et al., 2015).
- Evaluar la calidad de la motivación desde una mirada situada y contextual permite identificar no solo sus causas sino también sus efectos sobre el entorno laboral y pedagógico. Tal como advierte Abós Catalán (2016), conocer dicha calidad contribuye a anticipar riesgos como el *burnout*, la desvinculación afectiva y el abandono profesional, y representa también un beneficio estructural para los sistemas de salud y educación al reducir fenómenos como el ausentismo y la deserción laboral.
- Más allá de las condiciones materiales, las prácticas pedagógicas sostenidas en vínculos significativos y éticos —lo que aquí se ha llamado *celo pedagógico*— tienen un impacto observable en los entornos escolares. En ambas instituciones analizadas, los docentes que demostraban motivación profunda y prácticas de cuidado alcanzaban mejores resultados en el desempeño académico de sus estudiantes, no solo en pruebas estandarizadas, sino en procesos formativos más amplios. Esto refuerza lo planteado por Bustamante Zamudio y Díaz Monroy (2014), quienes señalan que la calidad de la enseñanza tiene mayor correlación con el desempeño estudiantil que las condiciones materiales por sí solas.

- El celo pedagógico se configura como un ethos docente, que no se limita al cumplimiento de funciones, sino que expresa una ética del cuidado profundamente arraigada en la vocación, el vínculo con los estudiantes y el deseo de transformar vidas. Su práctica supone una disposición emocional, ética y pedagógica que trasciende los logros académicos para habitar el aula como espacio de presencia, escucha y sentido. Apostar por su fortalecimiento institucional es apostar por una educación más humana y sostenible.
- Profundizar en el estudio de la motivación docente es una estrategia clave para mejorar la calidad educativa. Un cuerpo docente satisfecho, emocionalmente saludable y reconocido en su humanidad es un factor esencial para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se hace urgente continuar desarrollando investigaciones rigurosas con instrumentos válidos y sensibles al contexto, como el propuesto en este trabajo, que permitan identificar factores de sostenimiento o desgaste de la motivación en contextos escolares diversos.
- Aunque este estudio se enfocó en dos instituciones destacadas de la ciudad de Cali —una pública y otra privada—, los hallazgos señalan la necesidad de ampliar las investigaciones a otras regiones, especialmente al Valle del Cauca. Según el informe de la Fundación Empresarios por la Educación (2024), uno de los principales retos educativos del departamento entre 2024 y 2027 es mejorar los niveles de desempeño en todas las áreas evaluadas por las pruebas SABER, dado que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel 2 de 4. Este panorama, sumado a las tensiones sociales que atraviesa el territorio, refuerza la urgencia de investigar con mayor profundidad el papel que juega la motivación docente como variable mediadora en la calidad educativa.
- Finalmente, un aspecto que escapa a los alcances de este estudio, pero que merece ser abordado en futuras investigaciones, es el análisis de las demandas del profesorado en el sector oficial. Sería pertinente indagar si la desmotivación percibida responde a una falta de visibilidad y reconocimiento institucional, o si está influida por discursos colectivos y prácticas sindicales que moldean las emociones y actitudes del profesorado. Comprender esta dimensión permitiría afinar el diagnóstico de los factores que inciden en el bienestar y la identidad profesional de los docentes del sector público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Catalán, Á. (2016). *Validación de una Escala de Motivación por la Enseñanza en el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. <http://zaguan.unizar.es>
- Arias, Fernando G. (1989). “Administración de Recursos Humanos”. 4ª Edición. México: Editorial Trillas.
- Arendt, H. (2006). *La crisis de la educación*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Ayllón, J. R. (2009). *10 claves de la educación*. Palabra.
- Astráin Ezcurra, S. (2019). *Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave* [Tesis de maestría, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58269/1/Sara%20Astr%C3%A1in.pdf>
- Berniell, L., de la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., ... Vargas, J. (2016). *RED 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. CAF - Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/936>
- Bourdieu, P. “Transmitir el oficio”. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Bourdieu y Wacquant. México: Grijalbo, 1995.
- Bustamante Zamudio, G., Duarte A., P., García P., A., Díaz M., L. G., & Díaz, I. (2010). Investigaciones de factores asociados: ¿con cuál “desempeño” hacer las comparaciones? *Enunciación*, 15(2), 68–83. <https://doi.org/10.14483/22486798.3160>
- Bustamante Zamudio, G., & Díaz Monroy, L. G. (2014). Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D.C. *Pedagogía y Saberes*,

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). *Responsabilidad personal docente y motivación escolar*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración de Recursos Humanos*. [PDF]. Recuperado de https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15522/mod_resource/content/0/Chiavenato%20Idalberto.%20Administración%20de%20Recursos%20Humanos.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones. <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022213611.pdf>
- Díaz H., D. (2001). *La didáctica universitaria: Referencia indispensable para la transformación de la enseñanza superior*. *Acción Pedagógica*, 10 (1 y 2), 64-72.
- Díaz Gaxiola, J. M. (2011). *Una revisión sobre los manglares: Características, problemáticas y su marco jurídico*. *Ra Ximhai*, 7 (3), 355-369. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Díazgranados, F. I. (1999). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología Desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 2, 24-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2372643>

- Ehren, M. C. M., & Hatch, T. (2013). Accountability and the pressures to ‘teach to the test’: Lessons from England. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 85-102.
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (2018). *El Sistema General de Participaciones: Retos y realidades*. <https://www.fecode.edu.co/images/DIaE2018/ELSISTEMAGENERALDEPARTICIPACIONES.pdf>
- FECODE. (2025). *Pliego Unificado del Sector Educativo 2025*. Federación Colombiana de Educadores. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2025/Pliego_Unificado_del_Sector_Educativo.pdf
- Flores Espinoza, M. R. (2017). *Motivación y resiliencia en el docente: Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 141-154. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.139>
- Foerster, F. W. (1982, citado en Ruiz, D. J., comp.). *Ética y deontología docente* (p. 190). México: Pax. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/65841947/443594564-ruiz-daniel-j-etica-y-deontologia-docente-pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (trad. Jorge Mellado). Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). Teachers College Press.
- Fundación Empresarios por la Educación (ExE). (2024). *Análisis: Presupuesto General de la Nación (PGN) 2023. Sector educación*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Analisis.-Presupuesto-general-de-la-nacion-PGN-2023.-Sector-educacion.pdf>

- Fundación ExE. (2024). *¿Cómo está Valle del Cauca en educación?: Retos y prioridades 2024-2027*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Valle-del-Cauca-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>
- Giuliano, F. (2024). *Pedagogías del neoliberalismo: del estudiar al rendimiento. Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación*, 9(2), 1–12. <https://doi.org/10.48162/rev.36.128>
- González, M. T. (2012). La motivación en el ámbito educativo: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones para su abordaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 109–122. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826032004.pdf>
- Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking?* (F. D. Wieck & J. Glenn Gray, Trans.). Harper & Row. (Obra original publicada en 1954)
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S., & Ertl, T. (2014). Word Cloud Explorer: Text analytics based on word clouds. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 20(12), 1833–1842. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2014.2346912>
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Fadhilah, N. (2020). *Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia*. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271–308. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722413>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Universidad de La Sabana.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Litwin, E. (1993). *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: Las narrativas metaanalíticas*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/4505/1/Litwin,%20E.%202017-08-06.pdf>

- Marx, K. (1844): *Manuscritos Economicos y filosoficos*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man1.htm>
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (s.f.). *Manglares*. Recuperado de <https://archivo.minambiente.gov.co/index.php/bosques-biodiversidad-y-servicios-ecosistematicos/ecosistemas-estrategicos/manglares>
- Miramón, M. S. (1970). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios Sobre Educaci3n/ESE. Estudios Sobre Educaci3n*, 115-138. <https://doi.org/10.15581/004.12.24320>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivaci3n: perspectivas te3ricas y algunas consideraciones de su importancia en el 3mbito educativo. *Revista Educaci3n*, 33(2), 153. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 675.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Ortiz Monagas, M. C. (2023). *Anomia Educativa En El Siglo Xxi: Un An3lisis A Partir De Durkheim. El Caso De Rep3blica Dominicana* [Tesis de doctorado, Universidad del Pa3s Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/64080/TESIS_ORTIZ_MONAGAS_MARIA%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Precht, A., Valenzuela, J., Mu3oz, C., & Sep3lveda, K. (2016). Familia y motivaci3n escolar: desaf3os para la formaci3n inicial docente. *Estudios Pedag3gicos*, 42(4), 165-182.

- Real Academia Española. (1726–1739). *Diccionario de autoridades* (Edición facsimilar digital). <https://apps2.rae.es/DA.html>
- Resett, S., Oñate, M. E., & Menghi, M. S. (2025). *Burnout, factores estresantes, demográficos y labores en docentes de educación primaria y secundaria*. *Revista Peruana de Educación*, 7(13), 31–43. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n13.10>
- Roa Venegas, J. M., & Fernández Prados, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 66–77. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4122>
- Rodríguez, J. (2009). *La razón vital de J. Ortega y Gasset y la analítica existencial de M. Heidegger: Un estudio comparativo*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-12.
- Romero, J. L. (1944). Reseña de *La historia de los vándalos y suevos* de San Isidoro de Sevilla. *Cuadernos de la Historia de España*, 1-2, Buenos Aires.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/سالدینا.pdf>
- Sánchez Fernández, S. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. *Aula de Innovación Educativa*, (101), 13-17.
- Serrano, E. (2012). *Las misiones pedagógicas alemanas y la formación de las Escuelas Normales: el hilo conductor de la modernidad en Colombia*. En J. E. Constaín (Ed.), *200 años de la presencia alemana en Colombia* (pp. 25-31). Editorial Universidad del Rosario.
- Solé, I. (n.d.). *El apoyo del profesor*. Catholic.net. Recuperado el 3 de enero de 2025, de <https://es.catholic.net/op/articulos/43051/el-apoyo-del-profesor.html>

- Tomasevski, K. (s.f.). *Indicadores del derecho a la educación*. Instituto de Derechos Humanos, Universidad Nacional de La Plata.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Torrejano Vargas, R. H. (2013). *La política pública educativa en Colombia durante el dominio conservador 1880-1899*. *Revista Republicana*, 14, 83-109.
- UNESCO. (2024). *Informe mundial sobre los docentes: qué debes saber*. www.unesco.org. Recuperado 1 de mayo de 2024, de <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-los-docentes-que-debes-saber>
- UNESCO. (2011) *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. www.unesco.org. Recuperado 12 de mayo de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>
- UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030, & Fundación SM. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- Velasco Lince, E. M., Bautista Santos, H., Sánchez Galván, F., & Cruz Rivero, L. (2011). *La motivación como factor de influencia en el desempeño laboral del área docente del Instituto Tecnológico Superior de Tantoyuca* [Tesis de licenciatura, Instituto Tecnológico Superior de Tantoyuca]. Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/992/992.pdf>
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, 59, 19-60.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta docente

Motivación y Desarrollo Docente:

Construyendo Juntos el Futuro

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la motivación de los docentes y los factores que influyen en su desempeño. Sus respuestas serán anónimas y utilizadas exclusivamente con fines académicos.

*Este cuestionario se realiza con el fin de recolectar datos en el marco del trabajo de grado "VOLVER A L ESENCIAL: LA MOTIVACIÓN DOCENTE COMO EJE DINAMIZADOR DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE" para optar por el título de Magister en Educación y Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad ICESI. Todos los datos recolectados serán utilizados para este fin.

Para el desarrollo del presente estudio se tomaron en consideración los lineamientos de la Resolución 843 de 1993 y la Ley 1090 de 2006. Según lo anterior, las estrategias previstas para recolección de datos no representaron riesgos para los participantes. El estudio no los expuso a situaciones de riesgo para su dignidad, integridad física o emocional, dado que el estudio se realizó en escenarios que les son habituales. Además, ninguno de los instrumentos y procedimientos de recolección de datos implicó algún tipo de discriminación (por género, credo, nacionalidad, etnia, condición socioeconómica).

* Indicates required question

Caracterización del docente

Sexo *

Mark only one oval.

☐ Masculino ☐ Femenino
☐ Prefiero no decirlo

Edad *

Mark only one oval.

☐ Menos de 25 años ☐ 25-34 años
☐ 35-44 años ☐ 45 años o más

Tiempo de experiencia docente (puedes contar con experiencia antes de recibir el grado como profesional)

*
Dropdo

Mark only one oval.

☐ Menos de 3 años ☐ 3-5 años
☐ 6-10 años
☐ Más de 10 años

Tiempo laborado en su institución actual *

Dropdo

Mark only one oval.

☐ Menos de 3 años ☐ 3-5 años
☐ 6-10 años
☐ Más de 10 años

Nivel educativo alcanzado *

Mark only one oval.

☐ Licenciatura ☐ Especialización ☐ Maestría
☐ Doctorado

Nivel educativo en el que enseña *

Check all that apply.

☐ Básica secundaria ☐ Media
☐ Básica primaria ☐ Primera infancia

Cantidad de estudiantes a cargo *

Mark only one oval.

☐ Menos de 20
☐ 20-40
☐ Más de 40

Área en la que se desempeña *

Mark only one oval.

- ☐ Ciencias naturales ☐ Ciencias sociales
☐ Educación artística y Cultural
☐ Educación ética y en valores humanos ☐ Educación física, recreación y deportes. ☐ Educación religiosa
☐ Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros ☐ Matemáticas
☐ Tecnología e Informática

Horas semanales de enseñanza *

Mark only one oval.

- ☐ 20-22 horas
☐ 25-28 horas
☐ 30-34 horas

¿Pertenece a algún escalafón docente? *

Mark only one oval.

- ☐ Sí, estoy escalafonado. ☐ No, no estoy escalafonado.

Si estás escalafonado, indica tu nivel:

Mark only one oval.

Grado 1 ☐

Grado 2 ☐

Grado 3 ☐

Other: ☐

¿Bajo qué estatuto docente estás vinculado? *

Mark only one oval.

☐ Decreto 2277 de 1979

☐ Decreto 1278 de 2002

Con una palabra, ¿cómo describirías que ha sido tu experiencia en la docencia? *

SECCIÓN 2: AUTO-CONCEPTO Y AUTO-EFICACIA

Indicaciones: Por favor, responde según tu nivel de acuerdo (Escala Likert 1-5: 1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo).

Me considero un buen docente *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Tot Totalmente de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tengo los conocimientos suficientes para enseñar eficazmente. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Me siento orgulloso de ser docente. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Siento que consigo las metas académicas que me propongo. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Mis estudiantes valoran mi trabajo. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Mi trabajo es reconocido por mis colegas y directivos. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Siento que el aprendizaje de mis estudiantes depende en gran parte de mi actitud y motivación.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Desarrollo estrategias didácticas que permiten la participación activa de los estudiantes. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Evalúo adecuadamente los aprendizajes de mis estudiantes. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Planteo retos de aprendizaje adecuados a sus características. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Promuevo la convivencia positiva en el aula.Planteo retos de aprendizaje adecuados a sus características.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Sección 3: Motivación Docente y Factores de Influencia

Disfruto enseñar y considero que mi labor es significativa. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me esfuerzo en la enseñanza porque me permite alcanzar metas profesionales. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Busco constantemente mejorar mis metodologías de enseñanza. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me motiva saber qué aspectos pedagógicos necesito fortalecer. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me interesa aportar al proyecto de vida de mis estudiantes. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me motiva intercambiar experiencias pedagógicas con otros docentes. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me gustaría convertirme en un líder pedagógico. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Asumir diferentes responsabilidades dentro de la institución me resulta motivador.Me gustaría convertirme en un líder pedagógico.

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Siento que soy parte de un equipo liderado por un rector comprometido. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

La estabilidad laboral es un factor clave en mi motivación. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐ ☐ ☐ ☐			

Me siento acompañado en un proceso de mejoramiento profesional. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo			

Sección 4: Incentivos y Condiciones Laborales

Indicaciones: Selecciona qué incentivos te parecen más motivadores. (Selecciona hasta 3 opciones)

¿Cuáles de los siguientes incentivos consideras que influyen en tu motivación? *

Check all that apply.

- ☐ Pasantías a otros países
- ☐ Participación en eventos académicos ☐ Publicación de escritos
- ☐ Premios a investigaciones docentes ☐ Vinculación a redes académicas
- ☐ Ascenso a cargos directivos
- ☐ Financiación de estudios de posgrado
- ☐ Becas de educación para mis hijos (universidad o colegiatura) ☐ Poder escoger mi plaza de trabajo
- ☐ Actividades recreativas y culturales
- ☐ Mejores condiciones laborales y bonificaciones económicas ☐ Option 2

¿Consideras que los incentivos ofrecidos por tu institución son adecuados para motivarte? (*Escala Likert 1-5*)

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

¿Qué incentivo adicional crees que podría mejorar la motivación docente? (*Respuesta abierta*)

Sección 5: Desgaste Profesional y Bienestar Laboral

Indicaciones: Responde según tu nivel de acuerdo (Escala Likert 1-5).

Me siento agotado emocionalmente después de un día de enseñanza. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me cuesta mantener la motivación durante todo el año escolar. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Considero que el exceso de tareas administrativas afecta mi desempeño. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Me gustaría tener más tiempo para planificar mis clases. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Siento que mi carga laboral es equilibrada con mis tiempos de descanso. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Percibo que tengo un buen balance entre mi vida personal y laboral. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Sección 6: Relaciones Institucionales y con la Comunidad

Indicaciones: Responde según tu nivel de acuerdo (Escala Likert 1-5).

Siento que mi institución reconoce mi trabajo y esfuerzos. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Tengo acceso a los recursos didácticos necesarios para enseñar. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

La comunicación con mis colegas es fluida y colaborativa. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☒ ☐			

Percibo que los padres de familia apoyan el estudio de sus hijos. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			

La comunidad valora mi trabajo como docente. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			

¿Veo mi trabajo como una labor de servicio para la sociedad? *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5
Tot	Totalmente de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐			

Sección 7: Opinión General

¿Qué aspecto te motiva más de ser docente? *(Respuesta abierta)* *

¿Qué cambios en tu institución o condiciones laborales consideras necesarios para mejorar tu motivación? *(Respuesta abierta)*

¿Qué podrías cambiar en ti mismo para sentirte más motivado en tu labor docente? *(Respuesta abierta)*

¡Gracias por su información!
Su participación ha sido muy valiosa y nos proporciona muchos datos relevantes.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 2. Guía de preguntas grupo focal

Guion Grupo Focal – Motivación y Desempeño Docente

Objetivo: Explorar cómo los docentes perciben su autoeficacia, y de qué manera esta se relaciona con su desempeño pedagógico y motivación en el aula, especialmente en cuanto al impacto que generan en sus estudiantes, su capacidad para innovar, y su nivel de compromiso institucional.

1. Bienvenida y Contexto (5 min)

- Presentación corta y empática:

“Hola, muchas gracias por estar aquí. Sé que el tiempo es valioso, así que hoy quiero que estemos en un espacio tranquilo, sin evaluaciones, para compartir libremente lo que cada uno vive y piensa como docente.”

- Propósito:

“La idea no es evaluarlos, ni generar informes individuales. Estoy investigando para entender mejor cómo se sienten ustedes respecto a su trabajo, cómo viven su rol como docentes, y qué cosas los motivan o desmotivan en el día a día.”

- Consentimiento y privacidad:

“Todo lo que digamos aquí es confidencial, nadie será citado por nombre, y no hay respuestas correctas. Pueden estar de acuerdo o no.”

2. Romper el Hielo (5 min)

Pregunta:

“¿Qué fue lo que más te inspiró a convertirte en docente?”

o

“¿Qué recuerdas con más cariño de tu primer año enseñando?”

3. Preguntas Centrales (45 min)

Categoría X – Motivación Docente (Autoeficacia y Compromiso)

1. ¿Qué tan capaz te sientes de lograr buenos resultados con tus estudiantes, incluso cuando las condiciones no son las mejores?

2. ¿Qué tipo de situaciones te motivan a seguir mejorando como docente?

3. ¿Qué te impide, a veces, poner en práctica nuevas ideas o estrategias en tu enseñanza?

Categoría Y – Motivación Laboral (Impacto y Sentido de Propósito)

4. ¿Qué impacto sientes que tienes en tus estudiantes más allá de lo académico?

5. ¿Qué cosas, dentro del colegio, te ayudan a sentirte más comprometido con tu trabajo?

6. ¿Hay algo que últimamente haya disminuido tus ganas o tu motivación para enseñar?

Categoría Z – Desempeño Docente (Prácticas y Evaluación Personal)

7. ¿Qué significa para ti ser un buen docente?

8. ¿Cómo sabes que lo que haces en el aula está funcionando?

9. ¿Qué necesitarías para sentir que puedes hacer tu trabajo aún mejor?

4. Cierre y Reflexión Final (5 min)

Pregunta Final:

“Si pudieras cambiar una sola cosa en tu día a día como docente, ¿qué cambiarías primero?”

Agradecimiento por su tiempo y participación.

Anexo 3. Diario de campo observación

OBSERVACIÓN DE AULAS IE JOSE MARÍA CARBONELL

Martes, 5 noviembre 2024

Observación inicial: He entrado a la IE a las 10:25 am. Me he percatado del excelente estado de la infraestructura de la IE. Es bastante interesante: hay salones con aire acondicionado, una sala de profesores cómoda, baños también en un estado muy aceptable. No usan pupitres, usan mesas

y sillas. La biblioteca tiene un espacio con casilleros, aire acondicionado, mesas colaborativas, tal cual como lo dictan las nuevas tendencias de aprendizaje.

Llegué a la oficina del coordinador. Él me recibió y me envió a dos salones aleatorios. Me dijo que le dijera a un estudiante que estaba en su oficina que me acompañara a donde debía llegar. Los estudiantes son los que rotan, así que los profesores son los “dueños” del salón. Juan José, un estudiante en “detention” fue el encargado de llevarme a los respectivos salones, donde estaban los profesores. Mientras caminábamos, me contó que “yo iba a donde las profesoras más parchadas”. Luego añadió: “bueno, la verdad es que aquí todos son bien, pero esas son las profesoras más cariñosas.

El lugar está bastante limpio. Tiene una zona verde interior abundante, lo suficiente como para verse “verde y vivo”. Le pregunté al coordinador sobre esto y me comenta que hay una cultura institucional. Esta cultura se ha reforzado gracias al espacio verde que ellos tienen, pues en muchos proyectos transversales se vinculan con el cuidado. Además de eso, todos los estudiantes que están en “detention” son encargados del reciclaje. El año pasado, solían encargar a un solo salón de clase de limpiar el colegio después de cada descanso. Esto redujo considerablemente la cantidad de basura que los estudiantes tiraban. Esto es una medida pedagógica que también era punitiva, pero construye responsabilidad (aunque también cultura).

De parte del coordinador hay confianza hacia sus profesores, está enterado de lo que podríamos llamar “la verdad”. Me dice con tranquilidad “hay algunos profesores que no están dando clase porque ya terminaron”. Esa confianza se nota porque los profesores no son punitivos, dejan a sus estudiantes que se tomen el tiempo de “relajarse” mientras ellos están tomándose también su tiempo para terminar de subir notas al sistema.

Observación clase inglés – Profesora Sandra. Grado 11-3: Iniciamos la clase a las 10:45 am.

Los estudiantes se acomodan en la Biblioteca: Bilingual classroom. La profesora habla en inglés todo el tiempo a sus estudiantes. Se hace el llamado a lista. La profesora encuentra la necesidad de presentarme ante la incógnita de muchos estudiantes. Encuentran gracioso que haya un intruso en el salón. La profesora les informa que hoy deben llevar a cabo la autoevaluación, pues están a final de periodo.

La profesora les da la opción de escoger una película, sin embargo, ella ya sabe que descartará muchas de sus recomendaciones. Escucha atentamente sus preferencias. Abre su cuenta de HBO MAX. Ella tenía planeado que se vieran la película del robot (que está en cartelera), pero los estudiantes querían otro tipo de género. Preferían la acción. Se tomó el tiempo necesario para que ellos se acomodaran y ella pudiera abrir todo lo que necesitaba.¹

La mayoría de los estudiantes rodean a la profesora con entusiasmo (¡es final de año, hay entusiasmo, pero no pereza!). Estos chicos están próximos a graduarse, pero ellos se encuentran con algo de disposición, así sea para molestar, para hablar duro, para rodear a la profesora en medio de su clase. El estridente sonido de la película empieza a reproducirse. Hay estudiantes que estaban alejados del TV, pero deciden acercarse para ver la película. Hay alumnos más callados, que están más alejados del lugar de la profesora, pero esto sucede más porque al frente del salón están los más ruidosos y extrovertidos. La profesora empieza a rodear el salón y habla con todos. Hay dos estudiantes que están bastante atrás, haciendo algo distinto, no sé

¹ Lo importante es que la profesora no se sentía culpable por tomarse su tiempo. En muchas instituciones, como el tiempo es dinero, la planeación de una clase debe ser estricta (5 minutos para el set up, 3 para acomodarse, etc). En esa estricta línea de “no perder el tiempo” se pierden muchas otras cosas y los profesores se sienten culpables y observados.

exactamente qué. Al principio veían un celular, ahora están conversando. A pesar de todo, la profesora se acerca y conversa con ellos. Casi el 98% miran atentos la película.

La profesora se acerca a mí, me explica que los dos estudiantes que están atrás se encuentran practicando para un concurso de spelling-be la próxima semana.

Con la profesora Sandra sostuvimos una conversación al final de la clase. Fue muy amena, la profesora bajó la guardia y se sintió atendida.

Observación clase sociales – Profesora Yirley. Grado 8-2:

La clase ya había comenzado. Estaba en su segunda hora, que había comenzado a las 11:30 am. Esta clase estaba destinada para un examen. La organización del salón generalmente es en filas y en parejas. El salón tenía una enorme cartelera al fondo, muy colorida, sobre la afrocolombianidad. La profesora se dirige de forma activa a sus estudiantes. De hecho, veo que se sienten libres de expresarse. Se toman el tiempo necesario para terminar sus exámenes y para organizarse en grupos de 5. No es necesario correr “aprovechando hasta el último minuto”. La profesora toma tiempo de la clase para calificar sus exámenes. Al parecer eran de selección múltiple.

Los estudiantes se encuentran departiendo entre ellos. Lastimosamente, muchos usan su celular, cosa que se ve en todos los colegios y en todas las aulas hoy en día. La forma de llamar la atención de los estudiantes ante el ruido es clara, marca un límite, pero les recuerda a dónde deben llegar: “muchachos, nos alborotamos otra vez”. Lo dijo en voz firme pero amable. Todos entendieron.

Ante muchos comentarios, no hay amenazas, la profesora entiende y los mismos estudiantes la quieren hacer partícipe. Evidentemente, hay muchas actitudes “fuertes” entre los estudiantes. Las niñas deben actuar fuerte porque las personalidades de los niños son bastante imponentes. Son 13 niños y 14 niñas. A pesar de estar balanceados, los niños hablan más fuerte y son más extrovertidos. Aquí se entiende que los profesores no deben corregirlo ni intervenirlo todo, porque no son dueños de “toda la formación” de la persona, solo de una parte.

La profesora explica la distribución de las notas que está compartiendo a sus estudiantes. La distribución está así: Examen 40%, Proyecto 30%, Cuaderno 20%, Autoevaluación 10%. Los estudiantes solo quieren conocer sus propias notas, no discuten con la profesora.

Hubo un momento donde llegó una estudiante a la puerta y la profe se ofreció a ayudarla “venga mi amor, ¿qué necesita?”. Los estudiantes no se ven ansiosos, están a la expectativa de que les entreguen sus notas.²

Miércoles, 6 noviembre 2024

Observación clase matemáticas – Profesor Omar. Grado 10:

Ingreso al salón de clase a las 10:00 am. El profesor, a pesar de estar a final de año, se encuentra dando un tema llamado “La Recta”. Proyecta en el video beam. El profesor es bastante serio.

Llama la atención si los chicos tienen celular. En el tablero hay una frase que dice “si atiende -> entiendo”. En el salón hay 18 mujeres y 15 hombres. En este salón reina un poco más la tranquilidad y el silencio, evidentemente son mayores que los de ayer. Sin embargo, las personalidades masculinas no son tan dominantes.

² Y ante la gran cantidad, evidentemente los estudiantes son calificados sin grandes retroalimentaciones. Son muchos estudiantes. Sería imposible exigir más. Por esa razón, se deben hacer porcentajes puntuales, unilateral. Pedir una retroalimentación específica, ahondar en ello, no le daría tiempo a los profesores para nada más. Y mientras se siguen inventando más exigencias para los profesores, más “retroalimentaciones y cargas” el día a día sigue ocurriendo, hay clases por dar, incendios por apagar, estudiantes por querer...

Uno de los estudiantes le dice al profesor que la gráfica que había en el tablero no correspondía a la ecuación que estaba resolviendo. El profesor entiende y le da la razón. Corrige lo que había en el tablero. Continúa explicando. Constantemente dicen “¿entienden? ¿listo?” Los estudiantes no responden. La mayoría están prestando atención, la mitad del salón están bastante distraída. Miran a la nada o están usando su teléfono. El profesor dice que es hora de hacer la autoevaluación.

El profesor ha continuado su clase. A veces corrige sus propias rectas en las gráficas. Sin embargo, continúa el tema, aunque sus estudiantes no se vean realmente seguros de estar comprendiendo. Precisamente son muchos estudiantes. Le hizo una pregunta a un estudiante de forma aleatoria, el estudiante responde lo primero que se le ocurre con picardía, demuestra que no teme equivocarse, pero tampoco se esfuerza en pensar las cosas. A pesar de parecer “arbitrario” los estudiantes lo toman jocosa y amablemente. Entre varios del “grupito de atrás” se ayudaron “adivinando” hasta llegar a la respuesta correcta. Sigue haciendo preguntas aleatorias y ningún estudiante es capaz de darle la respuesta correcta. Sólo una, a la que el profesor le pregunta como última opción, sabiendo que ella tiene la respuesta.

A pesar de que la norma es “tomen nota” la mitad de los estudiantes no tiene el cuaderno sobre su mesa. El salón en general permanece en silencio. Me retiro de la clase agradeciéndole al profesor. Ellos continuaron en otra hora de matemáticas.

Observación clase castellano – Profesora Danelly. Grado 10-4:

La profesora tiene el plan de clase escrito en su tablero. El salón es colorido, está lleno de globos en el techo y la ventana. Hay un estante con los libros de lenguaje. También tiene algunos libros de cultura general. Tiene dos ventiladores, por ende, es un poco más fresco. Son las 10:46 am y los estudiantes estaban ya sentados en el salón y la profesora comienza a llamar a lista. Les explica la actividad que aún les falta por hacer. Deben hacer un “reparto”. Los estudiantes recibirán sus exámenes finales.

Los estudiantes están tranquilos. La profesora explica que, siendo un periodo de 9 semanas, se redujo a 5. La profesora empieza a dar un discurso de cierre y despedida de año. Explica con orgullo sobre la presión del ICFES, pues en este año el mayor puntaje fue 425, por ende, le dejan “la vara muy alta” a los de este año. La profesora dice “cuentan conmigo para cuando quieran venir, así ya no les dé clase”. En ese momento, hay un poco de nostalgia en ella. Una estudiante se para en medio de su discurso y está sin zapatos. Corre detrás de la profesora y ella le llama la atención de la forma más dulce posible “Anita ¿qué es eso?”. Ella le da una explicación, pero sin temor alguno, todos se ríen. La profesora le dice “pensé que estaba en transición”. O sea, nunca hubo una represalia al respecto.

Llega un estudiante (no estoy segura de que fuera de este salón). Habla con una estudiante, luego sale corriendo. La profe pregunta en voz alta “¿dónde está 10-5?”. Todos le intentan responder. El estudiante que estaba corriendo, le dice “¿qué necesita profe?”. La profe le comenta que necesita a un estudiante. Él responde “¿se lo llamó?”, la profe acepta.

Un estudiante se acerca a la profesora a “negociar” sobre su nota. Sin embargo, él le habla en voz muy baja. La profesora le responde en voz alta “yo lo quiero, yo lo amo, pero debes hacer.... Tal cosa”. Luego, le dice algo más en voz baja y la profe vuelve responder “porque lo quiero no le recibo”. Todo se maneja en un ambiente de cordialidad. La profesora recibe a un estudiante que viene a presentar un examen oral que no había hecho. Saca un juego de balotas y me mira para explicarme “la balota que saque es la pregunta que debe responder”. El estudiante hace el examen verbal en menos de 1 minuto y saca 5.0 pues son preguntas cerradas, es correcta o es incorrecta. Finalmente se retira.

CONCLUSIONES:

EVALUACIÓN: Las respuestas no solo necesitan ser cerradas sino también precisas, para no confundir a los estudiantes, para que las puedan responder literal y fácilmente y también para que sea fácil de calificar, pues son muchos estudiantes. Cuando se trata de exámenes escritos, muchas veces se espera que los estudiantes sean capaces de argumentar, pero, terminamos buscando que repliquen un poco el discurso del docente. Cuando no se logra decodificar ese discurso, el estudiante no logra argumentar como al profesor le agrada. Esto termina en siendo más difícil para que algunos estudiantes accedan al conocimiento, aunque algunos lo logren. Por eso, ante tantos estudiantes y las necesidades de la institución, la mayoría de los estudiantes acceden a un conocimiento general, de fácil acceso, a través de lecturas e instrucciones precisas.

CULTURA INSTITUCIONAL: existe una cultura institucional de cuidado con el tema de las basuras. A nivel académico se autodenominan “ser los mejores” y esto los lleva a exigir mucho tanto de la enseñanza como de los resultados de los estudiantes.

ACADÉMICO: Los profesores no han alcanzado un nivel de personalización ni de retroalimentación de los aprendizajes. Esto sucede porque los aprendizajes aún deben ser planos por la gran cantidad de estudiantes que manejan los docentes, pero también a razón de ser totalmente racionales, basándose en alcanzar los mejores resultados de las pruebas de estado. Más allá de una crítica abrupta, es un punto a favor porque el conocimiento se hace accesible gracias a que es un *conocimiento general*, más allá de una adaptación a los discursos de los docentes, los estudiantes se enfocan en ser más eficientes para las pruebas de estado. Este objetivo les ofrece la oportunidad de hacerse expertos en ciertas competencias que se desarrollan a cabalidad, como la lectura crítica.

INFRAESTRUCTURA: Los estudiantes tienen acceso a una buena infraestructura, baños en buen estado, zonas verdes abundantes en el paisaje, acceso a tecnologías como videobeam, baños aceptables, aires acondicionados, ventilación en los salones, mesas (no pupitres), cancha bajo techo, y etc.

RELACIONES INTERPERSONALES: La mayoría de los profesores tienen un alto nivel de cercanía con los estudiantes. Esto hace que las relaciones se basen en el afecto y en el verdadero potencial de la relación docente-estudiante para el aprendizaje. Es decir, aquí en la institución existe un buen vínculo pedagógico.

INTEGRACIÓN DE TODAS LAS ÁREAS: si bien aún me falta por analizar la integración de las directivas con los docentes y estudiantes, veo que grosso modo existe un buen nivel de conexión entre los estudiantes, el discurso institucional, los docentes y los resultados.

OBSERVACIÓN DE AULAS IE COLEGIO FREINET

Martes, 14 enero 2025

Observación inicial

Llegué a la IE y debo ser anunciada en la sede administrativa. El coordinador Víctor me recoge en la portería y me acompaña a saludar al rector y al director académico. El camino es hermoso, con una frondosa vegetación. En el camino encontramos unos estudiantes en un pequeño balcón de madera. La profesora que los acompañaba se camuflaba entre los estudiantes. De camino, escojo aleatoriamente una clase para acompañar. El coordinador me hace un recorrido donde me explica la organización de sus aulas.

La infraestructura de los salones es buena, las aulas aún tienen pupitres. Son salones abiertos, cercanos el uno al otro. Existe algo llamado la departamentalización que consiste en que las aulas están organizadas en bloque por departamento (existe un pasillo de lenguaje, un pasillo de sociales, un pasillo de biología... etc). Cuentan con video beam, ventilador, tablero, ventanas y

un computador. El coordinador me cuenta que no hay timbre para cambio de salón, pues son los estudiantes los que rotan, sino que “*promueven la autonomía*”.

Durante la observación, me doy cuenta de que hay otras aulas muy cercanas. Profesores más histriónicos (que atienden primaria en este momento) interrumpen un poco la clase de salones aledañas.

Tuve la oportunidad de hablar con una profesora cuando terminó su clase y fue ameno, se sienten muy felices en el colegio. Es una profesora con 4 años de antigüedad.

Observación clase Sociales – Profesora Daniela. Grado 9: Comienzo la observación en la clase de Sociales de grado 9°. La profesora Daniela me recibe con agrado. Es su segunda hora de clase. Es una mujer joven, tiene un tono de voz fuerte, es dinámica y con sus estudiantes se encuentran estudiando el tema de modernidad. Es un aula con 18 estudiantes y 11 de ellos son niñas.

La clase gira en torno a conceptos. Los estudiantes deben hacer una exposición. Un aspecto positivo que he observado es que los estudiantes no manifiestan una expresa de necesidad imperante de uso del celular. Sin embargo, sí los utilizan, aunque con un uso pedagógico. Tienen una hoja de papel que les fue dada por la profesora, allí estaba consignado su taller.

Los primeros estudiantes que expusieron creo que no lograron el objetivo. La profesora se acerca a darles una retroalimentación verbal un poco privada, donde les corrige lo que deben mejorar y les dice “*sé que hicieron el trabajo, pero... para que les quede bien*”. Los estudiantes no se sienten intimidados, pero tampoco se ven preocupados. Lo comienzan a corregir en sus lugares. Luego, salen otros estudiantes a exponer sus indagaciones. La mayoría utiliza un lenguaje poco formal. La profesora no ha hecho más retroalimentaciones, lo que quiere decir que los estudiantes estaban cumpliendo con su objetivo. La actitud de muchas estudiantes es ir terminando su asignación. La de los hombres, la mayoría es una postura de aburrimiento. No hacen mucho ruido, pero hablan entre ellos. No se han escuchado activamente, pero tampoco se interrumpen. La exposición se hace sobre todo hacia la profesora, no con los demás, además, con el ruido del tránsito de otros estudiantes, se hace muy difícil escucharse.

A las 8:43 todos los estudiantes se revolucionan, guardan sus pertenencias y empiezan a salir. La relación ha sido satisfactoria.

Observación clase Sociales – Profesora Maderleis. Grado 7C: La clase comienza a las 8:45, los estudiantes llegaron al salón, pero se trasladaron a otro. Los niños de grado 6to son mucho más cercanos a los profesores, le preguntan cosas, les comunican necesidades. Esta aula está compuesta de 24 estudiantes. 15 de ellas son mujeres. Los niños de 6to no tienen el celular a la vista.

La profesora les entrega una pequeña hoja con la consigna. Los ubica en parejas (que ellos escogen) y les pide que lean la consigna y que la llamen para darles la explicación individual. Esta estrategia es bastante interesante, porque su explicación general es más una introducción y contextualización, pero atenderá las dudas particulares con cada pareja de estudiantes. La actividad es sobre el Quijote de la Mancha, el libro que se encuentran leyendo. La actividad propuesta es una abstracción de la lectura, se les pide que creen una representación gráfica de la realidad a través de un meme, basándose en el libro.

La profesora es atenta y afectuosa con los estudiantes, sonríe con ellos, les permite *ser*. Todo el tiempo la profesora está paseando por el salón de clase, acompañando a sus estudiantes en la actividad.

A las 9:28 los estudiantes entregan su actividad a la profesora y salen a descanso.

Observación clase Matemáticas – Profesora España. Grado 7C:

La clase ya había comenzado en el momento en que llegué al aula. Es el mismo grupo que observé anteriormente. La profesora decide presentarme a los docentes. El tema es polinomios. Este es el aula más silenciosa en la que he estado. Al lado existe una pequeña colina con frondosa vegetación.

Hay una estudiante que le manifiesta a la profesora que no entiende. La profesora retoma la explicación que estaba dando. La profesora mantiene una clase donde resuelve los ejercicios en el tablero en compañía de la participación de los estudiantes. Les hace preguntas sobre el qué puede venir después. Tanto los estudiantes de primera como de segunda hilera (es circular) le van contestando. Otra estudiante le manifiesta que no ha comprendido. La profesora, en esta ocasión, se acerca a ella.

Va haciendo una ronda rápida por si tienen preguntas. Nota que una estudiante no trajo el cuaderno y ella solo le recomendó “te desatrasas”. Afortunadamente, no se detiene en nimiedades.

La profesora se toma muy en serio las jornadas de refuerzo. La profesora les da una información. Como falta una profesora en el departamento de matemáticas, debe ser reemplazada por las compañeras de su departamento. Entonces, no podrá dar asesorías el jueves. Los estudiantes también se toman en serio ese espacio y se preocupan ante la noticia. Ella les ofrece sus espacios de “hora libre” tanto del miércoles como del lunes, razón por la cual noto su compromiso.

La profesora empieza un nuevo tema. Me despido ante el cambio de clase.

Observación clase inglés – Profesora Aura. Grado 8: Esta es una clase totalmente bilingüe. La profesora es muy enérgica, con un fuerte tono de voz, pasea activamente alrededor del salón de clase. No permanece en un solo lugar y ante la participación de algún estudiante, se acerca para escucharlos.

El plan de clase está escrito en el tablero, mientras que la actividad está proyectada en la pared. En este departamento, las cosas son un poco diferentes. Los grados aquí se dividen entre aulas más pequeñas. Entonces los salones se separan y forman 2 aulas de inglés. Eso les permite tener mesas colaborativas. Son salones más frescos, con parlantes grandes y una disposición diferente. Los estudiantes están involucrados totalmente en la participación con su profesora. A ella no le molesta el susurro ni que sus palabras se contrapongan, porque está interesada en cosas más importantes que el silencio. Le interesa la comodidad de sus estudiantes y la participación. No usan tampoco aparatos electrónicos. Ellos trabajan en grupos.

En su discurso la profesora ha cubierto diferentes cuestiones alrededor de un tema. El tema es la amistad, pero lo analizan desde distintas aristas como la amistad en occidente, en oriente y en los grupos indígenas. Los estudiantes tratan de estar muy involucrados. Todos mantienen una comunicación en inglés con su profesora, en sus participaciones, que suelen ser buenas, no con palabras aisladas. Forman frases grandes para expresarse y participar. Incluso entre estudiantes, susurran en inglés.

La profesora escribe un texto en el tablero con los aportes de los estudiantes. Los estudiantes se retiran y el salón está limpio y organizado. Esto denota el compromiso que tienen con su institución.

Anexo 4. Consideraciones éticas de la investigación

La presente investigación se desarrolló en concordancia con los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la cual regula las investigaciones en seres humanos. Asimismo, se respetaron los lineamientos éticos propuestos por la Universidad ICESI para proyectos académicos que implican la participación de personas en contextos educativos.

1. Consentimiento informado

Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos involucrados, la duración estimada de su participación, y el uso académico de la información recolectada. Para la encuesta, la introducción al formulario explicó que la participación era voluntaria, anónima y confidencial. Para el grupo focal, se aplicó un consentimiento informado firmado que explicitaba la confidencialidad, el derecho a retirarse en cualquier momento, y el uso no individualizado de los datos.

2. Voluntariedad y anonimato

La participación en la investigación fue completamente voluntaria. Los participantes podían decidir no responder ciertas preguntas o retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión. En el caso de la encuesta, no se solicitó ningún dato que permitiera identificar a los encuestados. En el grupo focal, los registros se realizaron con seudónimos y se aseguró que las transcripciones no incluyeran referencias directas a personas o instituciones específicas.

3. Confidencialidad

Se garantizó la confidencialidad de la información obtenida, resguardando la identidad de los participantes en todas las etapas del análisis y la presentación de resultados. Los datos se almacenaron en archivos protegidos, y solo la investigadora tuvo acceso directo a la información.

4. No daño y respeto por la dignidad

La investigación fue clasificada como de riesgo mínimo, ya que no implicó intervenciones físicas o psicológicas sobre los participantes. Sin embargo, se cuidó en todo momento que las preguntas no generaran malestar, y que las condiciones de participación fueran cómodas, respetuosas y seguras para los docentes y directivos involucrados.

Anexo 5. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participación en Grupo Focal

Título del trabajo de grado:

VOLVER A LO ESENCIAL. LA MOTIVACIÓN DOCENTE COMO EJE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Investigadora responsable:

Alejandra Ortega Molina.

Universidad ICESI – Maestría en Educación

Consideraciones Éticas

Este estudio cumple con los lineamientos éticos establecidos en la **Resolución 8430 de 1993** y la **Ley 1090 de 2006**, garantizando que las estrategias de recolección de datos no representen riesgos para la dignidad, integridad física o emocional de los participantes. La investigación se desarrollará en un entorno académico habitual, sin exponer a los seminaristas a situaciones de discriminación por género, credo, nacionalidad, etnia o condición socioeconómica.

Solo participarán aquellos docentes que expresen explícitamente su voluntad de hacerlo mediante la firma de este consentimiento informado. Este documento explica los alcances del estudio, el papel de los participantes y las garantías de seguridad y confidencialidad. Los participantes podrán retirarse en cualquier momento sin que esto implique consecuencias negativas.

1. Propósito de la investigación:

Usted ha sido invitado(a) a participar en un grupo focal que tiene como propósito explorar la percepción de los docentes sobre su motivación, su autoeficacia y su desempeño en el aula, en el marco de una investigación educativa de carácter académico.

2. Procedimiento:

- El grupo focal consistirá en una conversación grupal de aproximadamente 60 minutos, moderada por la investigadora.
- Durante la sesión se abordarán temas relacionados con su experiencia como docente, su motivación y su percepción del impacto que tiene en sus estudiantes.
- La sesión podrá ser grabada solo con fines académicos y para facilitar el análisis, siempre asegurando su confidencialidad.

3. Riesgos y beneficios:

- No se prevén riesgos físicos ni psicológicos por participar.
- El beneficio principal será contribuir a una mejor comprensión de las condiciones laborales y motivacionales de los docentes, lo cual podrá ser útil para futuras mejoras institucionales.

4. Confidencialidad:

- Su identidad será protegida. Ningún dato personal será divulgado.
- La información recogida será utilizada exclusivamente para fines académicos.

5. Participación voluntaria:

- Su participación es completamente voluntaria.
- Usted puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

6. Contacto:

Si tiene preguntas sobre la investigación, puede comunicarse con:

Alejandra Ortega Molina

Correo electrónico: alejandraortegamolina21@gmail.com

Teléfono: 3153849796

7. Consentimiento:

He leído y comprendido la información anterior, y acepto participar de manera voluntaria en el grupo focal.

Nombre completo del participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 6. Solicitudes de permiso para realizar observaciones



Santiago de Cali, octubre 3 de 2024

Asunto: solicitud de permiso para observaciones, encuestas y entrevistas

Señor Alejandro Tobón B.

Rector

Colegio Freinet

Cali, Valle del Cauca

Estimado señor Tobón:

Me dirijo a usted en mi calidad de Directora de posgrados en Educación de la Universidad Icesi para solicitar su colaboración en un proyecto académico importante. La estudiante **Dayana Alejandra Ortega Molina**, identificada con CC. 1107101523 y quien actualmente cursa el tercer semestre de la Maestría en Educación y la Especialización en Docencia Universitaria, requiere realizar una visita a su prestigiosa institución entre el **15 de noviembre y el 15 de diciembre de 2024**.

Durante esta visita, Dayana Alejandra llevará a cabo las siguientes actividades como parte de su trabajo de grado titulado "*Volver a lo esencial: La motivación docente como eje dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje*":

- Observación de un máximo de cinco clases aleatorias (puede ser cualquier asignatura del programa de bachillerato).
- Aplicación de encuestas a los docentes de secundaria.
- Realización de hasta cinco entrevistas con docentes seleccionados al azar.
- Observación de algún descanso dentro del horario escolar.

Dayana Alejandra se compromete a seguir todas las normativas y procedimientos de la institución, así como a respetar los protocolos éticos, firmando los consentimientos informados necesarios para asegurar que el proceso sea respetuoso y productivo.

Agradezco de antemano su disposición y apoyo en esta solicitud. Dayana Alejandra quedará atenta a su respuesta y estará disponible para coordinar cualquier detalle adicional o proporcionar más información si es necesario.

Atentamente,

Directora de Posgrados en Educación

Directora de la Oficina de Posgrados

Facultad de Ciencias Humanas

dmdiaz@icesi.edu.co

(572) 555-2334 ext. 8167

Santiago de Cali, octubre 3 de 2024

Asunto: solicitud de permiso para observaciones, encuestas y entrevistas

Señor Carlos Arturo Morales

Rector

Institución Educativa José María Carbonell, Sede Honorio Villegas

Cali, Valle del Cauca

Estimado señor Morales:

Me dirijo a usted en mi calidad de Directora de posgrados en Educación de la Universidad Icesi para solicitar su colaboración en un proyecto académico relevante. La estudiante **Dayana Alejandra Ortega Molina**, identificada con CC. 1107101523 y quien actualmente cursa el tercer semestre de la Maestría en Educación y la Especialización en Docencia Universitaria, requiere realizar una visita a su prestigiosa institución entre el **15 de octubre y el 15 de noviembre de 2024**.

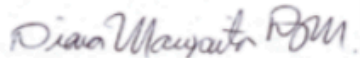
Durante esta visita, Dayana Alejandra llevará a cabo las siguientes actividades como parte de su trabajo de grado titulado *"Volver a lo esencial: La motivación docente como eje dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje"*:

- Observación de un máximo de cinco clases aleatorias (puede ser cualquier asignatura del programa de bachillerato).
- Aplicación de encuestas a los docentes de secundaria.
- Realización de hasta cinco entrevistas con docentes seleccionados al azar.
- Observación de algún descanso dentro del horario escolar.

Dayana Alejandra se compromete a seguir todas las normativas y procedimientos de la institución, así como a respetar los protocolos éticos, firmando los consentimientos informados necesarios para asegurar que el proceso sea respetuoso y productivo.

Agradezco de antemano su disposición y apoyo en esta solicitud. Dayana Alejandra quedará atenta a su respuesta y estará disponible para coordinar cualquier detalle adicional o proporcionar más información si es necesario.

Atentamente,



Directora de Posgrados en Educación

Directora de la Oficina de Posgrados

Facultad de Ciencias Humanas

dmdiaz@icesi.edu.co

(572) 555-2334 ext. 8167

Anexo 7. Tabla con el perfil de los participantes en la encuesta

Sexo	Edad	Experiencia docente (años)	Cargo	Tipo de institución	Tiempo laborado en la IE (años)	Nivel educativo alcanzado
Femenino	25-34 años	Menos de 3 años	Docente	Oficial	Menos de 3 años	Especialización
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Maestría
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Maestría
Masculino	25-34 años	6-10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Licenciatura
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Especialización
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Licenciatura
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Maestría
Femenino	25-34 años	Más de 10 años	Docente	Oficial	3-5 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Maestría
Masculino	35-44 años	Más de 10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Especialización
Masculino	25-34 años	Menos de 3 años	Docente	Oficial	Menos de 3 años	Maestría
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	Más de 10 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Especialización
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Oficial	6-10 años	Licenciatura
Masculino	35-44 años	6-10 años	Directivo	Oficial	6-10 años	Maestría
Masculino	35-44 años	3-5 años	Directivo	Oficial	3-5 años	Doctorado
Masculino	35-44 años	Menos de 3 años	Directivo	Oficial	Menos de 3 años	Doctorado
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	Más de 10 años	Licenciatura

Femenino	25-34 años	3-5 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Licenciatura
Femenino	Menos de 25 años	6-10 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Licenciatura
Masculino	25-34 años	3-5 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Licenciatura
Femenino	35-44 años	Más de 10 años	Docente	Privada	Más de 10 años	Maestría
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	Más de 10 años	Licenciatura
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	6-10 años	Especialización
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	6-10 años	Licenciatura
Femenino	35-44 años	Más de 10 años	Docente	Privada	6-10 años	Licenciatura
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Maestría
Femenino	35-44 años	Más de 10 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Maestría
Masculino	25-34 años	3-5 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Licenciatura
Femenino	Menos de 25 años	Menos de 3 años	Docente	Privada	Menos de 3 años	Licenciatura
Femenino	25-34 años	6-10 años	Docente	Privada	3-5 años	Licenciatura
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Docente	Privada	6-10 años	Maestría
Femenino	35-44 años	6-10 años	Directivo	Privada	6-10 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	Más de 10 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	Más de 10 años	Especialización
Femenino	35-44 años	3-5 años	Directivo	Privada	3-5 años	Maestría
Masculino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	Más de 10 años	Licenciatura
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	6-10 años	Especialización
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	Más de 10 años	Licenciatura
Femenino	45 años o más	Más de 10 años	Directivo	Privada	Menos de 3 años	Especialización
Femenino	45 años o más	3-5 años	Directivo	Privada	Más de 10 años	Maestría

