

Autoeficacia y motivación hacia la inclusión como pilares de la identidad docente inclusiva: un ensayo teórico

Self-efficacy and motivation towards inclusion as pillars of inclusive teaching identity: A theoretical essay

Claudia Saavedra-Robles

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
csaavedra@magisteredu.ucsc.cl
ORCID: 0009-0001-7932-9903

Maite Otondo-Briceño*

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
maite@ucsc.cl
ORCID: 0000-0001-9513-3794

Citar como: Saavedra-Robles, C. y Otondo-Briceño, M. (2025). Autoeficacia y motivación hacia la inclusión como pilares de la identidad docente inclusiva: un ensayo teórico. *Desde el Sur*, 17(3), e0073.

RESUMEN

En el contexto educativo internacional actual, el desarrollo de una identidad docente con enfoque inclusivo es fundamental. Sin embargo, persisten dificultades en la preparación docente para responder a la diversidad. Este ensayo tiene como objetivo discutir la relevancia de la autoeficacia y motivación hacia la inclusión en la construcción de una identidad docente inclusiva. A través de un análisis teórico de diversos estudios, se argumenta que estos constructos no solo influyen en cómo los docentes abordan la diversidad en sus aulas, sino también en cómo definen su rol como agentes de cambio. Investigaciones revelan que el profesorado con alta autoeficacia y motivación hacia la inclusión está mejor preparado para implementar prácticas inclusivas, y que la formación especializada en inclusión refuerza estos componentes. En conclusión, la autoeficacia y motivación hacia la inclusión son elementos esenciales para construir una identidad docente inclusiva, por lo que es fundamental su promoción en la formación del profesorado.

* Autora corresponsal: Maite Otondo-Briceño, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Correo: maite@ucsc.cl

PALABRAS CLAVE

Prácticas inclusivas, formación docente, diversidad, educación equitativa

ABSTRACT

In the current international educational context, developing a teaching identity with an inclusive approach is essential. However, difficulties persist in preparing teachers to effectively respond to diversity. This essay aims to discuss the relevance of self-efficacy and motivation to achieve an inclusion state in the construction of an inclusive teacher identity. Through a theoretical analysis of several studies, it is argued that these two factors not only influence how teachers approach diversity in their classrooms, but also shape how they define their role as agents of change. Research reveals that teachers with high self-efficacy and motivation towards inclusion are better prepared to implement inclusive practices, and that specialized training in inclusion further strengthens these components. In conclusion, self-efficacy and motivation towards inclusion are essential elements in building an inclusive teaching identity, making their promotion in teacher education fundamental.

KEYWORDS

Inclusive practices, teacher education, diversity, equitable education

1. Introducción

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es la promoción de la educación inclusiva. En el ámbito internacional, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Unesco, 2015). En el contexto chileno, se han logrado avances en materia de inclusión educativa con la implementación de la Ley General de Educación (LGE) 20.370/2009, la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015, el decreto 170/2009, el decreto 83/2015 y el Marco de la Buena Enseñanza (2021), que abordan temáticas de inclusión y respeto a la diversidad. Sin embargo, aún persisten desafíos importantes. A nivel mundial, se ha evidenciado que, aunque los docentes muestran actitudes positivas hacia la inclusión, muchos cuestionan su

factibilidad y un 30 % no se siente capacitado para atender las necesidades de todos los estudiantes (Sandoval, 2023). Mientras que, en el contexto nacional, estudios revelan la falta de herramientas pedagógicas y debilidades en los programas de formación docente en esta área (Castillo, 2021; Cornejo, 2022; Otondo *et al.*, 2022).

En este escenario, la identidad docente emerge como un factor determinante para la implementación de una educación inclusiva efectiva. La identidad docente, definida como el núcleo de la profesión docente, no solo permite al profesorado definir su forma de ser, actuar y entender su labor y lugar en la sociedad, sino que influye significativamente en sus elecciones sobre métodos de enseñanza y en las interacciones con sus estudiantes (Beijaard *et al.*, 2004, 2023; Meyer *et al.*, 2023). La evidencia señala que una identidad docente robusta se relaciona con el bienestar emocional, la confianza y el compromiso del profesorado con su profesión y con la calidad de su enseñanza en las aulas (Hanna *et al.*, 2020).

Resulta entonces pertinente considerar cómo esta identidad se ve interpelada por los marcos normativos internacionales y nacionales que promueven la educación inclusiva, ya que no solo establecen un mandato a favor de la inclusión, sino que a la vez configuran un escenario que exige al profesorado un posicionamiento profesional coherente con esta meta. En este contexto, los conceptos de identidad docente, autoeficacia y motivación adquieren una relevancia central, en tanto permiten comprender cómo los docentes los internalizan y operativizan en su quehacer cotidiano. La implementación efectiva de las políticas revisadas requiere no solo de condiciones estructurales adecuadas, sino también del desarrollo de una identidad docente inclusiva.

Así, la autoeficacia y la motivación se han destacado como dos componentes esenciales de la identidad docente. La autoeficacia se refiere al juicio que los docentes hacen sobre su capacidad para influir en los resultados de aprendizaje y el compromiso de sus estudiantes, mientras que la motivación se define como aquellas razones que impulsan al docente a ejercer su rol y labores de enseñanza (Hanna *et al.*, 2019). Ambos constructos se han relacionado positivamente con la identidad profesional docente (Chen *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2016).

Este ensayo sostiene que estos constructos no solo son componentes críticos de la identidad docente, sino que también constituyen pilares fundamentales en la formación de docentes, con una identidad orientada a la inclusión educativa, elemento clave en la concreción de una educación equitativa y de calidad. De esta manera, la tesis central del presente ensayo propone que la autoeficacia y la motivación docente hacia la inclusión educativa contribuyen significativamente a la formación de una identidad

docente para la educación inclusiva. Para ello, se presentarán algunos conceptos centrales relacionados a la identidad docente y su relación con la inclusión educativa. Luego, se profundizará en los constructos de auto-eficacia y motivación hacia la inclusión, argumentando su relevancia en la construcción de una identidad docente con enfoque inclusivo.

Esta postura será respaldada por evidencia empírica asociada a estos conceptos que demuestra el impacto de estos constructos en las prácticas docentes y subraya la necesidad de promover su desarrollo en la formación del profesorado.

Desarrollo

Identidad docente: definiciones y conceptualización

El concepto de identidad docente o identidad profesional docente se ha definido como la interconexión entre los significados atribuidos por el profesorado y la sociedad sobre el rol docente y sus funciones, y cuya construcción y deconstrucción comienza desde la formación inicial y se desarrolla durante toda la vida (Figueroa *et al.*, 2023). Caracterizada por un constante proceso de diálogo e intersubjetividad, se sustenta en significados, percepciones y creencias de los docentes, que se encuentran influidas por las experiencias y contextos en los que se desenvuelven (Valdenegro, 2023). Lo que revela su carácter dinámico y contextual hace necesario abordar sus múltiples dimensiones y los factores que la configuran.

En esta línea, dicha identidad se construye a partir de una dimensión individual y una dimensión social que se enmarca en la interacción sociocultural en uno o varios contextos educativos o laborales (Miranda y Vargas, 2019). Se encuentra influenciada por factores políticos y sociohistóricos, lo que impacta directamente en las decisiones sobre métodos de enseñanza e interacciones con los estudiantes (Meyer *et al.*, 2023; Valdenegro, 2023). Por ello, resulta indispensable considerar los modelos teóricos que han contribuido a conceptualizar este fenómeno desde distintas vertientes disciplinares.

Entre los modelos teóricos que han sustentado su definición se encuentra La teoría de la Identidad (IT) de Stryker (1968) y la Teoría de la Identidad Social (SIT), planteada por Tajfel (1978) (Ruvalcaba-Coyaso 1., 2011). En el caso de la SIT, la identidad se basa en la pertenencia a una categoría o grupo social (autocategorización), mientras que en la IT se basa en la identificación de roles dentro de una estructura social (identificación). La identidad profesional se puede explicar con base en estas teorías, ya que está asociada a la pertenencia a un grupo de orientaciones vocacionales comunes (Ruvalcaba-Coyaso *et al.*, 2011), de

modo que establece así un vínculo entre la autopercepción del docente y su función socialmente reconocida.

Complementando esta mirada, el modelo desarrollado por Gohier *et al.* (2001) introduce dos procesos fundamentales en la construcción de la identidad docente: la identificación, entendida como el sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional, y la identización, que remite al proceso de individualización a través del cual el sujeto selecciona, incorpora o rechaza ciertos elementos identitarios en función de su trayectoria y reflexividad. Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad es un proceso dinámico e interactivo, influido por diversos factores que configuran la representación que cada docente en formación o en ejercicio tiene sobre sí mismo. Entre estos factores se incluyen sus creencias, valores, actitudes, comportamientos, habilidades, metas, proyectos y aspiraciones, que emergen de la interacción consigo mismo, sus colegas, la escuela y sus responsabilidades profesionales (Vanegas y Fuentealba, 2019), consolidando así una identidad en permanente transformación.

En este marco, se han desarrollado diversas propuestas para operacionalizar el concepto de identidad docente mediante dominios o componentes que permiten delimitarlo teóricamente y facilitar su análisis empírico. En la tabla 1 se reúnen algunas de estas propuestas, las cuales permiten visualizar los enfoques predominantes en la literatura actual y constituyen un insumo clave para el estudio de la identidad

TABLA 1. Definiciones y elementos constitutivos de la identidad docente según autores

Autor	Elementos
Briggs (2007)	Percepción del individuo de su autoeficacia y autoimagen en relación con su trabajo.
Hanna <i>et al.</i> (2020)	Identifica cuatro dominios de la identidad docente: la motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea.
Kelchtermans (1993)	Existencia de cinco componentes interrelacionados entre sí: autoimagen, autoestima, motivación laboral, percepción de su profesión y las perspectivas futuras.
Bolívar (2006)	Autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el espacio laboral, actitud frente al cambio, competencias y expectativas profesionales futuras.
Day, Kington, Stobart y Sammons (2006)	Influencia de factores como la autoeficacia, motivación, compromiso, satisfacción laboral y efectividad.

Nota. Basado en las investigaciones de Hanna *et al.* (2019), Orozco, (2023) y Ruvalcaba-Coyaso *et al.* (2011).

Se identifican también como dominios de la identidad docente las creencias, emociones y actitudes del profesorado, las cuales se construyen

y modifican a través de las experiencias durante la formación inicial y ejercicio profesional (Ávalos, 2013; Kelchtermans, 2009; Lindqvist, 2019; Lindqvist *et al.*, 2021; Richter *et al.*, 2021; Sotomayor, 2013; Zembylas, 2003 en Valdenegro y Gonzales, 2022). Por otro lado, una identidad docente sólida resulta en una mayor implicación emocional y entusiasmo en la escuela (Rots, Aelterman, Devos y Vlerick, 2010; Zembylas, 2003 en Hanna *et al.*, 2020).

Para este ensayo se utiliza como referente teórico el modelo propuesto por Hanna *et al.* (2019), quienes, a partir de una revisión sistemática de instrumentos de medición cuantitativa creados entre 2000 y 2018, identificaron y operacionalizaron la identidad docente en cuatro dimensiones: autoimagen, entendida como la forma en que el docente se ve a sí mismo en su rol de profesor; motivación, definida como las razones que impulsan al docente a ejercer su rol; autoeficacia, entendida como el juicio sobre la capacidad para ejecutar una tarea; y percepción de la tarea, definida como la creencia que el profesorado tiene sobre la función de su profesión (Valdenegro y González, 2022).

A partir de este modelo, y al analizar los elementos identificados por los demás autores, se observa que elementos como la autoeficacia y la motivación se repiten en varias conceptualizaciones teóricas del constructo, lo que sustenta su importancia en la construcción de la identidad profesional del profesorado. La relevancia de estos dos elementos en la construcción de la identidad docente se apoya además en investigaciones que proponen que la autoeficacia se relaciona con prácticas de compromiso y satisfacción laboral, lo que se ha asociado también a mejores resultados de aprendizaje en el alumnado y resiliencia al estrés (Ciampa y Gallagher, 2019; De Coninck *et al.*, 2020; Dursun, 2019; Ngui y Lay, 2019, en Gallardo-Contreras *et al.*, 2023).

Identidad docente para la educación inclusiva

La inclusión educativa, como parte del paradigma de desarrollo sostenible, exige una transformación profunda del rol del profesorado. Esta transformación implica el desarrollo de una nueva identidad docente, caracterizada por la capacidad de colaborar con otros profesionales, reflexionar críticamente sobre las propias actitudes, creencias y valores respecto a la diversidad, así como implementar metodologías y estrategias de adaptación y diversificación de la enseñanza en respuesta a la diversidad presente en el aula (Mundaca y Carro, 2021).

En este contexto, resulta fundamental considerar los elementos que configuran dicha identidad. Entre ellos, la autoeficacia y la motivación hacia la inclusión emergen como dimensiones clave en la construcción de

una identidad docente con enfoque inclusivo. La percepción que tiene el profesorado sobre su propia capacidad para responder a la diversidad, junto con su disposición motivacional hacia la inclusión, influyen directamente en la manera en que define su rol y orienta sus prácticas pedagógicas en contextos heterogéneos. Esta afirmación se respalda en estudios que evidencian que los docentes con una mayor motivación, autoeficacia y actitudes positivas a la inclusión tienden a desplegar más estrategias para enfrentar y responder adecuadamente a la diversidad en el aula (Carascal *et al.*, 2022; Lautenbach *et al.*, 2020).

En consecuencia, un docente que se perciba capaz y motivado para responder a la diversidad podrá asumir su rol como agente de cambio para el aula inclusiva de mejor manera. Un profesional competente, comprometido y con una formación adecuada en inclusión constituye un recurso esencial en la identificación y eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Echeita *et al.*, 2008). Por ello, se vuelve indispensable que la formación inicial docente fortalezca la adquisición de actitudes positivas y estrategias pedagógicas pertinentes, promoviendo así una mayor autoeficacia y motivación en el ejercicio profesional (Sharma *et al.*, 2021 en Gómez *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, la identidad docente inclusiva no solo facilita la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, sino que resulta clave para concretar los principios de la inclusión educativa. El profesorado, al tener un rol directo en la creación de entornos accesibles y participativos, se convierte en un actor central en la superación de barreras de aprendizaje, eliminación de barreras de aprendizaje y participación en el aula. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) señalan que la inclusión educativa implica un conjunto de procesos para reducir estas barreras, las que pueden presentarse en los distintos niveles del sistema educativo. Complementariamente, Ainscow (2017) resalta que la transformación hacia las aulas inclusivas depende en gran medida de la capacidad del profesorado para adaptar continuamente sus prácticas pedagógicas, lo que puede ser entorpecido por una formación insuficiente en la temática. Por lo tanto, fortalecer la identidad docente inclusiva mediante una formación sólida y reflexiva se presenta como un elemento imprescindible para garantizar que las aulas sean espacios verdaderamente inclusivos, capaces de responder a la diversidad con calidad y equidad educativa.

Autoeficacia docente hacia la inclusión educativa

Según Bandura (1997), la autoeficacia percibida se entiende como los juicios sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones que permitan alcanzar metas, poniendo especial énfasis en su papel

mediador entre conocimiento y acción. Esta percepción influye decisivamente en la motivación y la conducta docente, lo que determina la cantidad de esfuerzo que se desplegará para la realización de una tarea. Es decir, a mayor nivel de autoeficacia mayores posibilidades de resultados positivos en una tarea y viceversa.

La autoeficacia constituye, por tanto, un aspecto central en la labor docente, ya que influye tanto en dimensiones internas, como la motivación, el bienestar y la resiliencia, como en factores externos, como el rendimiento del estudiantado. Esto se apoya en investigaciones que relacionan la autoeficacia docente con mayor motivación y desempeño académico del estudiantado, así como con niveles más bajos de estrés y agotamiento docente, y actitudes más positivas hacia la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas (Klassen *et al.*, 2011; Mojavezi y Tamiz, 2012; Tschannen-Moran *et al.*, 1998; Yada *et al.*, 2018 en Yada *et al.*, 2021). Además, altos niveles de autoeficacia en el profesorado se han asociado a una mayor capacidad de resiliencia, factor clave para favorecer la retención del profesorado, su motivación y prosperidad profesional (Pajares, 1996; Pendergast *et al.*, 2011; Sammons *et al.*, 2007; Yost, 2006 en Yada *et al.*, 2021).

En este sentido, la autoeficacia adquiere una especial relevancia en el contexto de la educación inclusiva, ya que forma parte esencial en la construcción de una identidad docente con enfoque inclusivo. La autoeficacia para la inclusión educativa se entiende como el juicio del docente sobre su nivel de competencia para implementar prácticas inclusivas (Cebreros *et al.*, 2024). Investigaciones sugieren que aquellos docentes que se perciben más eficaces para desarrollar estrategias inclusivas tienden a dirigir sus esfuerzos en promover el éxito, la accesibilidad y la confianza de los estudiantes, mientras que aquellos con baja autoeficacia tienden a focalizarse en las diferencias del alumnado (Woodcock *et al.*, 2022). Asimismo, se ha demostrado que la autoeficacia hacia la inclusión está relacionada con estilos de enseñanza motivadores en contextos de multiculturalidad (Buzzai *et al.*, 2023 en Cebreros *et al.*, 2024).

Es relevante conocer los elementos que pueden impactar en la autoeficacia hacia la inclusión en el profesorado, con el objetivo de implementar programas formativos que promuevan una identidad docente con enfoque inclusivo. Wray *et al.* (2022) identificaron ciertos factores que influyen en la autoeficacia de los docentes para implementar prácticas inclusivas, entre ellos se destacan las variables demográficas (contexto, nivel educativo en el que se enseña, años de experiencia, edad y género del docente), atributos internos del docente (actitudes, confianza y personalidad),

experiencia interactuando con personas con discapacidad, clima escolar y la formación previa al servicio y aprendizaje profesional docente.

Un ejemplo concreto de estas diferencias se observa en la comparación entre niveles educativos. Estudios han evidenciado que la percepción de autoeficacia hacia la inclusión es significativamente menor entre docentes de educación secundaria en comparación con los de educación infantil. Esta diferencia se atribuye, en gran medida, a la falta de formación específica en inclusión que reportan los docentes de niveles superiores como una barrera importante para su práctica pedagógica (Collado-Sanchis *et al.*, 2020).

Asimismo, las características estructurales y socioculturales de los centros educativos también ejercen una influencia significativa sobre la percepción de autoeficacia. Pérez García *et al.* (2022) analizaron la autoeficacia de docentes que trabajan en centros de especial dificultad, caracterizados por desventajas socioculturales, bajo rendimiento académico y una elevada proporción de estudiantes con necesidades de apoyo educativo. Sus hallazgos indican que estos docentes tienden a desarrollar una mayor tolerancia al conflicto, lo que no solo favorece el clima y la convivencia en el aula, sino que también fortalece la construcción de sus creencias de autoeficacia. En efecto, les permite modular los efectos del conflicto, enfrentar situaciones adversas con mayor resiliencia y mantener una percepción positiva respecto a sus propias capacidades para abordar contextos diversos. En este sentido, los entornos diversos no pueden ser entendidos solo como desafíos, sino como oportunidades para fortalecer la autoeficacia docente, siempre que existan los recursos formativos necesarios para gestionar la diversidad en las aulas.

En consecuencia, fortalecer la autoeficacia docente hacia la inclusión requiere una formación específica y continua que contemple tanto el conocimiento teórico como la experiencia práctica. La investigación sostiene que la formación especializada en educación inclusiva es un predictor significativo de una autoeficacia positiva (Lautenbach *et al.*, 2020; Sharma *et al.*, 2015 en Gómez *et al.*, 2023). Asimismo, el conocimiento de la legislación en materia de inclusión ha demostrado incrementar la percepción de autoeficacia para la implementación de prácticas educativas (Werner *et al.*, 2021).

En el contexto chileno, la relevancia de la autoeficacia hacia la inclusión también ha sido objeto de estudio. San Martín *et al.* (2021) indagaron sobre la autoeficacia hacia la inclusión de 569 profesores de escuelas públicas y privadas, e identificaron que los docentes tenían un nivel relativamente alto de autoeficacia percibida para las prácticas inclusivas. Los

autores constataron que los niveles más altos de autoeficacia se relacionan con las habilidades de colaboración con otros profesionales, mientras que los niveles más bajos se encontraron en la capacidad de informar a otros sobre leyes y políticas vinculadas a inclusión educativa y gestión de la conducta (San Martín *et al.*, 2021). Lo anterior revela una oportunidad para mejorar los procesos de formación inicial docente, ya que incorpora conocimientos necesarios sobre gestión de aula y políticas educativas que respalden la inclusión educativa.

Este diagnóstico pone en relieve el papel crucial de la formación inicial y continua como un factor modulador de la autoeficacia docente hacia la inclusión. Diversos estudios lo muestran como un elemento central para mejorar la autoeficacia a la inclusión en el profesorado y se ha evidenciado que los programas de formación docente que combinan sólidos elementos teóricos sobre inclusión y experiencias prácticas tienen un mayor impacto en las creencias de autoeficacia de los docentes (Loreman *et al.*, 2013; Malinen *et al.*, 2012; Miesera y Gebhardt, 2018; Peebles y Mendaglio, 2014; Sharma y Sokal, 2015, en Wray *et al.*, 2022).

En relación con lo anterior, se ha establecido que los constructos de autoeficacia y las actitudes positivas hacia la inclusión están interrelacionadas y se potencian mutuamente (Gómez *et al.*, 2023). En este sentido, las actitudes que desarrollan los futuros docentes durante su formación son clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva (Castejón y Arrázola, 2022). Es precisamente en la etapa de formación inicial donde se consolidan, perpetúan o desafían las creencias y prácticas educativas excluyentes (Mossa y Bekker, 2021). Por lo tanto, cuando la formación incluye enfoques alternativos e inclusivos, se incrementan las posibilidades de que los profesores nóveles cuestionen y transformen las prácticas tradicionales excluyentes. En consecuencia, una formación orientada a la inclusión no solo favorece el desarrollo de actitudes más positivas, sino que también fortalece la autoeficacia necesaria para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas de manera efectiva.

Motivación docente hacia la inclusión educativa

En estrecha relación con la autoeficacia se encuentra la motivación docente hacia la inclusión, que constituyen constructos interdependientes que se fortalecen mutuamente. La motivación puede verse impulsada o inhibida por la percepción que las personas tienen de sus propias capacidades (Bandura, 1997), lo que refuerza su relevancia en la configuración de una identidad docente con enfoque inclusivo. Para comprender más a fondo este vínculo, es necesario explorar qué se entiende por motivación y cómo esta influye en el actuar profesional.

La motivación, entendida como el impulso que mueve a las personas, tanto emocional como conductualmente, a alcanzar determinados objetivos (Irnidayanti *et al.*, 2020), ha sido ampliamente estudiada desde distintas teorías. Una de las más influyentes es la teoría de la autodeterminación (SDT) de Ryan y Deci (2000), la cual postula que las personas tienen una tendencia innata a desarrollar un sentido unificado de sí mismas y que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede ayudar o frustrar esta tendencia. Estas necesidades básicas incluyen la autonomía percibida, entendida como la sensación de ser la fuente del propio comportamiento; la competencia, que se refiere a la sensación de ser efectivo en las actividades propias y ejercer adecuadamente las capacidades personales; y la relación, que implica el sentimiento de estar conectado y en sintonía con los demás (Collie, 2020).

Esta teoría diferencia entre motivación autónoma (autodeterminada y asociada a resultados positivos como el compromiso conductual) y motivación controlada (determinada externamente y asociada a resultados negativos como la procrastinación). Además, destaca la importancia del entorno en el desarrollo saludable de los individuos, al apoyar la satisfacción de necesidades psicológicas básicas (Collie, 2020; Ryan y Deci, 2020).

En el contexto educativo, la motivación docente se define como la voluntad o deseo de participar en una buena enseñanza o como una fuerza psicológica que permite la acción y subyace a la participación del profesorado en cada actividad docente (Irnidayanti *et al.*, 2020). Se reconoce como un importante dominio de la identidad docente, dado que hace referencia a las razones que guían al docente a ejercer su rol y permanecer en él (Hanna *et al.*, 2019).

Una mayor motivación autónoma docente se ha relacionado con un mejor desempeño, ya que impactaría en la implementación de prácticas pedagógicas que a su vez mejoran la motivación de los estudiantes (Irnidayanti *et al.*, 2020). Así también, se ha evidenciado una relación positiva entre la motivación extrínseca e intrínseca y la identidad docente (Vásquez *et al.*, 2022).

En esta línea, se ha observado que los docentes que confían en su capacidad para implementar estrategias de enseñanza inclusiva tienden a involucrarse con mayor dedicación en sus prácticas pedagógicas, al encontrarse intrínsecamente motivados (Passanissi *et al.*, 2022). Así, puede concluirse que la motivación hacia la inclusión, alimentada por una sólida percepción de autoeficacia, es un motor clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas comprometidas y sostenibles con la diversidad en el aula.

La motivación no solo impulsa al profesorado a dirigir sus esfuerzos para apoyar a todos los estudiantes, sino que también promueve una visión de la enseñanza como una profesión comprometida con una educación equitativa y de calidad. Investigaciones recientes apoyan esta postura, al demostrar que un docente motivado se transforma en un agente transformador, con conciencia social, compasivo y afectuoso con sus estudiantes, y que se identifica con perspectivas de justicia social y educativas (Quiroz y Eslava, 2023).

Ante el rol fundamental de la motivación docente hacia la inclusión en el desarrollo de docentes inclusivos, es necesaria su promoción desde la formación inicial del profesorado. La investigación sugiere la importancia de implementar una formación específica para docentes en temáticas de inclusión, con el fin de promover la motivación intrínseca hacia la enseñanza en un contexto inclusivo (Passanissi *et al.*, 2022). Por otro lado, la motivación docente se relaciona con el éxito educativo y el compromiso con las políticas de inclusión que se implementen. Además, permite afianzar en el profesorado la implementación de métodos y estrategias que permitan generar un aprendizaje significativo en todo el estudiantado (Vera *et al.*, 2020).

El sentirse efectivo y competente contribuye al desarrollo de la motivación autónoma, la que a su vez tiene un papel predictivo en los estilos de enseñanza motivadores, entre los que se encuentra el enfoque estructurador (donde se proporciona ayuda y estímulo) y el enfoque de autonomía de apoyo. Estos enfoques satisfacen las tres necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: autonomía, competencia y relación (Passanissi *et al.*, 2022).

Conclusiones

Como se ha desarrollado a lo largo del presente ensayo, la identidad docente con enfoque inclusivo encuentra en la autoeficacia y la motivación hacia la inclusión dos dimensiones constitutivas ineludibles. Tal como se ha argumentado, dichos constructos no solo fortalecen la capacidad del profesorado para enfrentar los desafíos que plantea la diversidad en el aula, sino que además habilitan procesos de transformación pedagógica orientados por los principios de equidad, justicia social y reconocimiento de la diferencia. Retomando la tesis central, se sostiene que ambos constructos emergen como pilares fundamentales en la construcción de una identidad docente con enfoque inclusivo. No solo permiten a los docentes implementar prácticas inclusivas efectivas, sino que también permiten resignificar el rol del profesorado como agentes de cambio para un sistema educativo más equitativo. Esto es apoyado por investigaciones

que sostienen que un docente que se percibe competente y se siente motivado por valores inclusivos es más propenso a generar prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad y promuevan la inclusión en el aula (Woodcock *et al.*, 2022; Buzzai *et al.*, 2023 en Cebreneros *et al.*, 2024). En consecuencia, la consolidación de estos pilares resulta fundamental para la configuración de una identidad docente coherente con los desafíos y compromisos de la educación inclusiva. En este ensayo defendió la tesis de que la autoeficacia y la motivación hacia la inclusión son componentes estructurales —no accesorios— de dicha identidad. Al hacerlo, se revisaron aportes teóricos y empíricos; asimismo, se ofreció una lectura crítica que permite repensar los modelos actuales de formación docente.

En cuanto a la autoeficacia, se concluye que representa mucho más que la creencia en la propia competencia, sino que constituye un posicionamiento profesional que media entre el conocimiento y la acción, y que permite al profesorado enfrentar con seguridad las exigencias de un sistema educativo diverso. Este constructo permite que el profesorado se sienta más competente para implementar estrategias que promuevan la accesibilidad en las aulas (Woodcock *et al.*, 2022). Por ello, se debe considerar un aspecto clave en el desarrollo de docentes que implementen metodologías inclusivas y que presenten una mayor disposición a adaptar sus prácticas, derribar barreras de aprendizaje y promover un entorno inclusivo.

De esta manera, se constata que una mayor autoeficacia está relacionada con prácticas pedagógicas más efectivas, y que esta configura una postura ético-política del profesorado. Sentirse capaz no es solo dominar estrategias inclusivas, es comprometerse activamente con el derecho de todo estudiante a aprender sin exclusión. Esta perspectiva invita a comprender la autoeficacia como una dimensión relacional, contextual y profundamente atravesada por las condiciones institucionales y formativas.

Complementariamente, durante el ensayo se argumenta que la motivación hacia la inclusión actúa como una fuerza impulsora del quehacer docente y juega un rol fundamental en el compromiso del profesorado para transformar sus prácticas con un enfoque inclusivo, ya que no solo implica el deseo de enseñar o ejercer la labor docente, sino también el compromiso ético y profesional de garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a un aprendizaje significativo y a una educación de calidad. Así lo reconocen Quiroz y Eslava (2023), quienes sostienen que un docente motivado hacia la inclusión educativa promoverá prácticas de protección, facilitación y reconocimiento del valor de la diferencia, asumiendo su identidad y rol como un agente transformador de la inclusión en las aulas. Por ello, un profesional motivado no solo implementará

cambios, sino que los liderará, cuestionando prácticas excluyentes y promoviendo espacios educativos más democráticos y equitativos.

Se sostiene, por tanto, que la articulación entre la autoeficacia y la motivación constituye una relación bidireccional. La evidencia disponible indica que un docente que se sienta capaz de generar prácticas inclusivas se involucrará más en las actividades y será más propenso a implementar estilos de enseñanza motivadores (Passanissi *et al.*, 2022). La construcción de una identidad docente inclusiva se alimenta de esta reciprocidad, que debe ser cultivada intencionalmente desde la formación inicial y reforzada en el ejercicio profesional.

Así, se propone que la articulación entre autoeficacia y motivación no solo contribuye a una identidad docente más sólida, sino que actúa como motor de transformación de las prácticas educativas. No se trata de formar docentes técnicamente competentes, sino profesionales reflexivos, autónomos y socialmente comprometidos. Para ello, es indispensable que los programas de formación inicial y continua asuman un compromiso explícito con la inclusión como eje transversal y no como contenido marginal.

Se reconoce que este proceso no ocurre de manera automática. Como se ha argumentado, la formación inicial y continua tiene un papel fundamental en el desarrollo de la autoeficacia y la motivación hacia la inclusión. Por ese motivo, se requiere de un sistema formativo que no naturalice la exclusión y que sitúe a la inclusión como un eje estructural del quehacer docente. La formación específica en inclusión y el conocimiento de la legislación la temática no solo aumentan la autoeficacia docente, sino que potencian la motivación docente y crean un ciclo virtuoso (Sharma *et al.*, 2021; Lautenbach *et al.*, 2020). En este sentido, formar docentes inclusivos va más allá de enseñar nuevas metodologías, sino que implica ofrecerles una nueva forma de entender su rol en una sociedad donde la diversidad es la regla.

Por lo tanto, es necesario que se priorice la implementación de programas que aborden explícitamente estos componentes, al ofrecer a los futuros docentes experiencias teóricas y prácticas que les permitan sentirse motivados y preparados para enfrentar los desafíos que implica una educación inclusiva. Al formar docentes con una alta percepción de autoeficacia y motivación arraigada en la justicia social y equidad, se está contribuyendo a la formación de profesionales más competentes y, a la vez, individuos comprometidos con la construcción de una sociedad más diversa e inclusiva.

En cuanto a investigaciones futuras, resulta importante profundizar en aquellos aspectos que deben ser incorporados en la formación inicial

docente para favorecer una mayor autoeficacia y motivación hacia la inclusión. También sería interesante indagar sobre el impacto a largo plazo de la motivación hacia la inclusión en el desempeño profesional y bienestar emocional docente. Además, puede ser relevante explorar los factores contextuales que pueden influir en estos constructos, con el objetivo de desarrollar estrategias más efectivas para promover una identidad docente con enfoque en la educación inclusiva.

En definitiva, la construcción de una identidad docente con enfoque inclusivo, anclada en una alta motivación y autoeficacia hacia la inclusión, es un proceso complejo que demanda el compromiso del docente y de todo el sistema educativo. Reconocer la importancia de estos constructos es fundamental, ya que su promoción debe ser una prioridad en la agenda educativa de la formación del profesorado. Contar con docentes capaces y motivados para enseñar a todos sus estudiantes, sin discriminaciones arbitrarias, es un paso fundamental en la concreción de un sistema educativo inclusivo. Se logra reconocer entonces un doble desafío: por un lado, garantizar que todos los profesores cuenten con las herramientas necesarias para responder a la diversidad y así desarrollar altos niveles de autoeficacia hacia la inclusión; y, por otro, enriquecer su motivación, entendiendo que ambos elementos son inseparables y claves para la formación de una identidad docente comprometida con los principios de una educación inclusiva.

Contribución de autoría

Claudia Saavedra-Robles y Maite Otondo-Briceño participaron en las fases de conceptualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Este trabajo recibió financiamiento de la dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del proyecto INGE 220011.

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Programa Beca Magíster Nacional 2024. Folio 22240356.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Programa Beca Magíster Nacional 2024. Folio.22240356

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Beijaard, D., Koopman, M. y Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. En I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763-785). https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_28
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159.locale=es>
- Carrascal, M., Maneiro, R. y Revesado, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente. *Educación Física y Deportes*, 27(288), 160-175. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>
- Castejón, D. P. y Arrázola, M. B. V. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cebreros, D., Durand, J. P. y Valdés, A. A. (2024). Relaciones entre actitud, autoeficacia y prácticas docentes inclusivas. El rol mediador del apoyo social docente. *RIDU*, 18(2), 4. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M. y Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *EDUCAR*, 56(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

- Collie, R. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Cornejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>
- Figuerola, A., Román, D., Lizana, V., Barrera, M. y Arancibia, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Gallardo-Contreras, N., Barra, A. V. N. de la y Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, 44. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gómez, I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2019.01.003>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Fadhillah, 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>
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A. y Grimminger-Seidens-ticker, E. (2020). A 14-Week Intervention Study on Changing Preservice Teachers' Psychological Perspectives on Inclusion: Explicit and Implicit Attitudes, Self-Efficacy, and Stress Perception Toward Inclusion. *Frontiers in Education*, 5(7). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>

- Meyer, D., Doll, J. y Kaiser, G. (2023). Professional identity of pre-service teachers: Actual and designated identity profiles and their relationship to teacher education programs. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1134848/full>
- Miranda, G. y Vargas, M.-C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Moosa, M. y Bekker, T. (2021). Initial Teacher Education students' conceptualisation of inclusive education. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (85), 55-74. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i85a03>
- Mundaca, R. A. y Carro, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. World Education Forum.
- Orozco, W. (2023). Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: Concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(1). <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2963>
- Otondo, M., Espinoza, C. C., Oyarzo, X. L. y Castro, Á. N. (2022). Initial training of math teachers on educational inclusion: Analysis of training profiles in Chilean universities. *Formación Universitaria*, 15(3), 133-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Passanissi, A., Buzzai, C. y Pace, U. (2022). Special Education Teachers: The Role of Autonomous Motivation in the Relationship between Teachers' Efficacy for Inclusive Practice and Teaching Styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10921. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710921>
- Pérez García, R., Orejudo Hernández, S. y Vigo Arrazola, M. B. (2022). *Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo: análisis desde los centros de especial dificultad*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Quiroz, S. y Eslava, R. (2023). Teacher motivation: An empirical study with teachers educating students with identified disabilities in a diverse classroom environment. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 438-438. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023438>

- Ruvalcaba-Coyaso, F. J., Alvarado, I. U. y García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3817911>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y. y Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Sandoval, M. (2023). Diagnóstico de necesidades docentes para implementar la educación inclusiva. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386803>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. y Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Valdenegro, L. (2023). Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50). <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
- Valdenegro, L. y González, Á. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28(e0036). <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>
- Vanegas, C. M. y Fuentealba, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Vásquez, S., Senepo, M., Alarcón, S. A. V., Vásquez, C. A., Vásquez, L. y González, M. del Á. (2022). Motivación e identidad de los docentes, en una asociación educativa del oriente peruano. *Apuntes Universitarios*, 12(3). <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1136>
- Vera, D. C., Urrea, H. R., Alcívar, G. I., Romero, F. A. y Santillan, B. T. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69-83. https://sga.unemi.edu.ec/media/evidenciasiv/2020/11/20/articulo_202011200611.pdf

Werner, S., Gumpel, T., Koller, J., Wiesenthal, V. y Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. y Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117(103802). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Wray, E., Sharma, U. y Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M. y Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>

Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X. y Zhao, H. (2016). Chinese Preservice Teachers' Professional Identity Links with Education Program Performance: The Roles of Task Value Belief and Learning Motivations. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>

Claudia Saavedra-Robles es fonoaudióloga y profesora de Educación Diferencial. Estudiante de magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como docente en diversos establecimientos educativos, como apoyo técnico y colaboradora en investigaciones.

Maite Otondo-Briceño es profesora de Educación Especial, con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Deficiencia Mental. Doctora en Ciencias de la Educación y posdoctorado en Inclusión Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Líneas de investigación: formación del profesorado, identidad docente, educación inclusiva.

Recepción: 29/1/2025

Aceptación: 30/5/2025