

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**BUSCANDO MOTIVOS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN EL COACHING EDUCATIVO EN
ESTUDIANTES DEL CURSO 702 DEL IED ALEJANDRO OBREGÓN
JORNADA TARDE.**

JUAN FRANCISCO MUÑOZ ACOSTA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016.**

**BUSCANDO MOTIVOS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN EL COACHING EDUCATIVO EN
ESTUDIANTES DEL CURSO 702 DEL IED ALEJANDRO OBREGÓN
JORNADA TARDE.**

JUAN FRANCISCO MUÑOZ ACOSTA

ASESOR

JOAQUÍN RICARDO ACOSTA MEDINA

M. D. M. Ed.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

JUNIO DE 2016.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, en la persona de la Santísima Trinidad, por iluminar toda mi existencia.

A San José de Calasanz y San José María Escrivá por conducir mi vocación.

A mi familia Muñoz Acosta por ser hogar y mi norte, testimonio de amor.

Al colegio Alejandro Obregón, por darme la oportunidad de ser y crecer.

A mis estudiantes del ciclo III, de los cuales soy su padrino; ellos son mi futuro, mi razón de vivir, mi expectativa, mi oración y mi acción.

A mi asesor de Tesis, profesor Joaquín Ricardo Acosta Medina, por su gran dedicación; de igual manera a la Universidad de la Sabana.

A todos mis compañeros de la Universidad por su amabilidad y bien.

Y a todos los Hijos del Amor de la Sagrada Familia; que la gracia divina y la responsabilidad educativa siempre estén al servicio de Dios y del prójimo.

Juan Francisco Muñoz Acosta

Tabla de contenido

Resumen.....	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1	12
1.Planteamiento del problema	12
1.1. Antecedentes del problema de investigación.....	12
1.2. Justificación	22
1.3. Contextualización	24
1.4. Pregunta de investigación	25
1.5. Objetivos	26
Capítulo 2	28
2.Marco Teórico	28
2.1. Estado del arte (Antecedentes investigativos).....	28
2.2. Referentes teóricos	33
Capítulo 3	61
3.Marco Metodológico.....	61
3.1. Enfoque metodológico	61
3.2. Alcance (Tipo de investigación).....	63
3.3. Diseño de la investigación.....	64
3.4. Población.....	65
3.5. Categorías de análisis	67
3.6. Instrumentos de recolección de información	68
3.6.1. Escala Atribucional de Motivación de logro.....	69
3.6.2. Diario de campo docente.	70
3.6.3. Relatos Autobiográficos.	70
3.6.4. Fuentes para la recolección de datos : Documentos y materiales.....	72
3.6.5. Técnica para la sistematización de los instrumentos.....	72
3.6.6. Triangulación de la información.....	72
3.7. Plan de acción.....	73

3.7.1. Fase I:.....	74
3.7.2. Fase II:.....	76
3.7.3. Fase III:.....	78
3.8. Estrategia de enseñanza utilizada en la investigación	78
Capítulo 4	79
4.Resultados y análisis de investigación.....	79
4.1. Resultados o hallazgos	79
4.1.1. Antecedentes fuente de Diagnóstico.....	79
4.1.2. Prueba de entrada y de salida, análisis cuantitativo comparable.....	83
4.1.3. Programa de Implementación, análisis cualitativo.....	100
4.1.5. Síntesis de los hallazgos.	129
4.2. Conclusiones.....	139
4.3. Recomendaciones	142
4.4. Reflexión pedagógica	144
Referencias.....	147
ANEXOS	153

Índice de Tablas.

<i>Tabla 1. Porcentaje de alumnos de Bajo rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencia. Prueba PISA 2012.</i>	13
<i>Tabla 2. Índice de participación, perseverancia y confianza en uno mismo entre alumnos de Bajo rendimiento en Matemáticas.</i>	14
<i>Tabla 3. Tasas de eficiencia interna en establecimientos educativos de Bogotá.</i>	18
<i>Tabla 4. Resultados estadísticos finales de desempeño, año 2013, Colegio Alejandro Obregón - Jornada tarde.</i>	20
<i>Tabla 5. Fases, áreas y subprocesos implicados en el Aprendizaje autorregulado.</i>	48
<i>Tabla 6. Estructura del planteamiento del problema de investigación con categorías de análisis.</i>	67
<i>Tabla 7. Media y desviación típica de las puntuaciones de la Escala de motivación de Weiner.</i>	75
<i>Tabla 8. Resultados de Diagnóstico con base en relatos autobiográficos.</i>	80
<i>Tabla 9. Relación de categorías, subcategorías y preguntas de la escala de motivación de Weiner.</i>	83

Índice de Gráficos.

Gráfico 1. Resultados estadísticos finales año 2013, Colegio Alejandro Obregón Bogotá Jornada tarde.....	20
Gráfico 2. Modelo de Indefensión de Hokoda y Fincham (1995).	38
Gráfico 3. Jerarquía de necesidades de Maslow.....	40
Gráfico 4. Proceso básico de la Metacognición.....	46
Gráfico 5. Mapa de relaciones para la competencia de la Empatía.	47
Gráfico 6. Elementos caracterizadores del Coaching educativo.	52
Gráfico 7. Fases del Coaching educacional.....	53
Gráfico 8. Fases del Plan de acción.....	73
Gráfico 9. Resultados de Diagnóstico, porcentajes, clasificados según las subcategorías.	82
Gráfico 10. Resultados del Pretest, primero con los estudiantes del curso 702 y luego solo con el grupo muestra.	85
Gráfico 11. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autoevaluación y plan de metas.....	86
Gráfico 12. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autorregulación del aprendizaje.....	87
Gráfico 13. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Toma de decisiones y autoconfianza.	89
Gráfico 14. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivaciones intrínsecas.....	90
Gráfico 15. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivaciones extrínsecas.	92
Gráfico 16. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autoeficacia y expectativas de éxito.	93
Gráfico 17. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivación hacia metas trascendentes.	95
Gráfico 18. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Actitudes que forman acciones.....	96
Gráfico 19. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Promoción de cultura organizacional. .	98
Gráfico 20. Resultados consolidado del Pretest (Prueba de entrada) y consolidado del Posttest (Prueba de salida) según las categorías de Autonomía, Motivación y Liderazgo.	99
Gráfico 21. Resultados del análisis cualitativo en gráfico de frecuencias por subcategorías.	129
Gráfico 22. Comparativo de los resultados del análisis de los cuatro momentos investigativos.	130

Resumen

Esta investigación fue desarrollada en el Colegio Alejandro Obregón IED, a partir de una situación problemática particular, el bajo rendimiento académico en estudiantes de grado séptimo. El interés por ayudar a los estudiantes en cuestión ubica al tema en el campo del aprendizaje para examinar allí la incidencia de factores relacionados con la motivación y así comprender y mejorar el rendimiento académico del curso 702. Para esta investigación se empleó el enfoque mixto, utilizando como diseño de investigación una intervención pedagógica a partir del coaching educativo, mostrando dos caras de análisis, la cuantitativa y la cualitativa. Se definieron tres etapas de trabajo, a saber: Prueba de entrada, Programa de intervención y Prueba de salida. Con esta investigación se pretendió probar y determinar la incidencia de la motivación en los estudiantes a partir de sus categorías de análisis: autonomía, motivación y liderazgo. Los resultados obtenidos muestran la tendencia de elevar la apreciación sobre la temática de la motivación, ubicando categorías emergentes sobre la atención y la concentración del adolescente, la socioafectividad y el sentido de vida a partir de sueños personales. Los elementos de toma de decisiones, motivación intrínseca, autoeficacia, motivaciones hacia metas trascendentes y el aspecto actitudinal fueron los grandes hallazgos en torno a las categorías planteadas.

Palabras claves: Coaching educativo, Motivación, Autonomía, Liderazgo, Bajo rendimiento académico.

Abstract

This research was developed at the College Alejandro Obregon FDI, from a particular problem situation, underachievement in Cycle III of students. The interest in helping students concerned, places the issue in the field of learning there to examine the motivations management, first learning device, and thus understand and improve the academic performance of the population. For this research the mixed approach was used, using as research design a pedagogical intervention from educational coaching, showing two faces of analysis, quantitative and qualitative. Three stages of work were defined, namely: input test, intervention program and output test. This research aims to test and determine the incidence of student motivation; the categories of work were: autonomy, motivation and leadership. The results show the tendency to raise the appreciation on the thematic of motivation, placing key factors associated as attention and concentration of the adolescent, and the participation of metacognitive tools, socio-affective and meaning of life. The elements of decision making, intrinsic motivation, self-efficacy and attitudinal aspect were the great finds emerging about the categories raised.

Keywords: Educational Coaching, Motivation, Autonomy, Leadership, Underachievement.

Introducción

Un análisis sobre la realidad de los estudiantes de grado sexto a nivel local, nacional y mundial manifiesta un bajo rendimiento académico que refleja pocas herramientas para alcanzar logros y metas a nivel académico, relacionado con una falta de interés por enfrentar la vida escolar y con el agravante de una carga negativa afectiva. Por ello es importante investigar la motivación como factor esencial en el rendimiento escolar-académico y el aprendizaje. Ante esto, la pregunta de investigación es: ¿Qué factores relacionados con la motivación se afectan al realizar una intervención basada en coaching educativo en un grupo de estudiantes del curso 702 del colegio Alejandro Obregón? El objetivo general consiste entonces en determinar la incidencia de una intervención pedagógica basada en el coaching educativo sobre la motivación de estudiantes de bajo rendimiento del curso 702 del colegio Alejandro Obregón.

Dentro de los antecedentes investigativos se encuentra un análisis estadístico de los resultados académicos del ciclo III en varios años, que dio pauta al diagnóstico inicial, y varias investigaciones correlacionales. Los referentes teóricos abordan el desarrollo del tópico motivación y su significado dentro del problema de bajo rendimiento, resaltando una noción definida como desesperanza aprendida. La metodología se basa en un enfoque mixto a partir de una Escala atribucional de motivación de logro, además de observaciones directas. El alcance es descriptivo e interpretativo y el diseño de la investigación trata una intervención pedagógica basada en la técnica de coaching educativo.

Capítulo 1

1.Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema de investigación

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central (Edel, 2003, p. 1).

La habilidad académica nace con los aprendizajes y la motivación marca el inicio de estos, es el primer paso al observar el rendimiento académico. Covington (1984) plantea tres tipos de estudiantes respecto de la habilidad académica: *Los orientados al dominio, quienes tienen éxito escolar, capaces, presentando alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos. *Los que aceptan el fracaso, de manera derrotista, con una imagen propia deteriorada y que manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendida, renunciando al esfuerzo. *Por último, los que evitan el fracaso, evadiendo un firme sentido de aptitud y autoestima, con lo que ponen poco esfuerzo en su desempeño; precisamente para conservar su imagen ante un posible fracaso (Covington, 1984, en: Edel, 2003, p. 2).

La Prueba PISA 2012 describe que, en promedio en los países de la OCDE, alrededor del 28% de los estudiantes puntúan por debajo del nivel de conocimientos básicos, sobre resultados en las asignaturas de matemáticas, lectura y ciencia. El porcentaje respectivo en matemáticas es del 23%, en lectura 18% y en ciencia 18%, y cerca del 12% tiene un rendimiento bajo en las tres asignaturas, lo que muestra además que casi cuatro millones de estudiantes de 15 años en los países de la OCDE tienen un rendimiento bajo en matemáticas y tres millones de estudiantes de 15 años sobre lectura y ciencia, un problema global aunque no mundial. Cabe decir que nueve países de los mencionados redujeron significativamente el porcentaje de rendimiento académico bajo.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos de Bajo rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencia. Prueba PISA 2012.

Porcentaje de alumnos de bajo rendimiento en:										
	Matemáticas			Lectura				Ciencias		
	Total	Por debaj	Nivel 1	Total	Por debaj	Nivel 1b	Nivel 1a	Total	Por debaj	Nivel 1
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Media OCDE	23	8	15	18	1,3	4,4	12,3	17,8	4,8	13
Shanghái	3,8	0,8	2,9	2,9	0,1	0,3	2,5	2,7	0,3	2,4
Corea	9,1	2,7	6,4	7,6	0,4	1,7	5,5	6,6	1,2	5,5
Japón	11,1	3,2	7,9	9,8	0,6	2,4	6,7	8,5	2	6,4
Finlandia	12,3	3,3	8,9	11,3	0,7	2,4	8,2	7,7	1,8	5,9
Alemania	17,7	5,5	12,2	14,5	0,5	3,3	10,7	12,2	2,9	9,3
España	23,6	7,8	15,8	18,3	1,3	4,4	12,6	15,7	3,7	12
EUA	25,8	8	17,9	16,6	0,8	3,6	12,3	18,1	4,2	14
Chile	51,5	22	29,5	33	1	8,1	23,9	34,5	8,1	26,3
México	54,7	22,8	31,9	41,1	2,6	11	27,5	47	12,6	34,4
Argentina	66,5	34,9	31,6	53,6	8,1	17,7	27,7	50,9	19,8	31
Brasil	68,3	36,9	31,4	50,8	4,6	15,8	30,4	55,2	19,9	35,4
Colombia	73,8	41,6	32,2	51,4	5	15,4	31	56,2	19,8	36,3

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2012,

En general, en promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes de bajo rendimiento suelen no asistir a clases en el colegio o escuela, mostrando baja perseverancia, baja motivación y falta de confianza en sí mismos en la asignatura particular de matemáticas; así, educandos con un bajo rendimiento suelen tener menos probabilidad de terminar con éxito la materia por no terminar sus actividades correctamente a nivel diario cotidiano, lo cual acarrea por lo general una falta de sus deberes en las tareas extraescolares. Tomando los análisis para la educación en Colombia, que es un país con un 73,8% de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas y 51,4% en lectura, Colombia tiene un índice de participación similar a Shanghái, un índice de perseverancia un poco distante de la media y un índice de autoeficacia en matemática similar a la media y a Shanghái.

Tabla 2. Índice de participación, perseverancia y confianza en uno mismo entre alumnos de Bajo rendimiento en Matemáticas.

Participación, perseverancia y confianza en EBR de matemáticas					
	*1	*2	*3	*4	*5
	Índice p	Promedio	Índice p	Índice p	Índice p
Media OCDE	22,6	-0,1	3,5	-0,3	-0,7
Shanghái	4	-0,4	4,1	0,1	-0,5
Corea	9,9	-0,6	1,4	-0,4	-1,4
Japón	6,2	-0,3	1,9	-1	-1,5
Finlandia	20,4	-0,4	2,4	-0,4	-1
Alemania	10	0,2	3,7	-0,2	-0,4
España	42,8	0,3	4,7	-0,1	-0,5
EUA	27,8	-0,2	3,7	0,1	-0,5
Chile	10,9	0,1	2,8	0,2	-0,4
México	25,2	0	4	0,2	-0,4
Argentina	62,6	-0,3	3,2	-0,1	-0,5
Brasil	21,3	-0,2	2,9	0,1	-0,6
Colombia	5	0,2	4,4	0,4	-0,5

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2012.

*1 Faltaron a clase al menos una vez, dos semanas antes de las Pruebas PISA. *2 Índice del sentimiento de pertenencia al centro escolar. *3 Horas dedicadas a hacer los deberes en casa. *4 Índice de perseverancia. *5 Índice de autoeficacia matemática.

Por eso, al querer evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se deben analizar los dispositivos que conforman al aprendizaje, sobre todo los que se refieren al éxito de logros en los estudiantes. Así, se perciben factores relacionados con la motivación que pueden influir en él, sopesando, entre otros, “factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos” (Edel, 2003, p. 2). Seguramente una de las variables más pertinentes de los docentes e investigadores, como de los estudiantes, son las calificaciones escolares; sin embargo los estudios más recientes centran sus esfuerzos sobre la variable psicopedagógica.

Edel (2003) distingue la perspectiva humanista que orienta las fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades de autorrealización de Maslow, la tendencia de actualización innata de Rogers y Freiberg, y la necesidad de autodeterminación de Deci Vallerand, Pelletier y Ryan. La gran tendencia teórica se sintetiza en la siguiente

proposición: “las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial” (Edel, 2003, p. 5).

De este modo, la perspectiva humanista motiva a los estudiantes mediante el fomento de los recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización. Y en ese orden de ideas postula la educación socioafectiva, de habilidades sociales y emocionales, que manifiesta un aprender a aprender sobre los cimientos de “la confianza, la curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar y la cooperación” (Goleman, 1996). En particular, educar en el autocontrol requiere controlar los impulsos, mejorando el mecanismo de la enseñanza-aprendizaje con los alumnos si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad firme y de autogobierno.

Particularmente se considera la asociación entre la autoestima, elemento afectivo, y la motivación. Los estudios recientes han avanzado en la influencia de la familia sobre la autoestima, pero son pocas las investigaciones que trazan camino seguro sobre el rendimiento académico. No obstante, existen estudios correlacionales que han documentado la relación autoestima - rendimiento académico con muestras importantes de adolescentes (DuBois, Sherman & Roberts, 1998; Owens, 1994, en: Caso-Niebla, 2007).

Un último factor relacionado con la motivación es el relacionado con las habilidades de estudio, “la organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje, son habilidades que correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes” (Lammers, 2001; Ruban, 2000; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998, en: Caso-Niebla, 2007, p. 488).

Así, a nivel teórico, continúa comentando Caso-Niebla (2007), la motivación hacia el estudio se ha medido mediante el establecimiento de metas; en particular al abordar el contexto del desarrollo adolescente, la determinación de metas se ha asociado con el rendimiento académico, la orientación vocacional y la educación para el trabajo (Lupart, Cannon & Telfer, 2004, en: Caso-Niebla, 2007), además de estar vinculada a la participación en clase y la habilidad para escribir (Bogolin, Harris & Norris, 2003, en: Caso-Niebla, 2007, p. 489).

Enríquez (2008) realizó un estudio sobre factores de riesgo asociados al bajo rendimiento en dos instituciones públicas de Bogotá y tomó datos de la estadística C600 del Dane para establecer que las tasas de repitencia más altas se dan, en Bogotá, en el primer grado de primaria (21%) y en el primero de bachillerato, grado sexto (8%); es posible que la norma del Ministerio de educación de no repitencia en primaria se esté violando. Según la Secretaría de educación del distrito en términos generales se observa que durante el

periodo 1998-2001 las tasas de reprobación y deserción registradas en instituciones oficiales eran superiores a las entidades no-oficiales. En el año 2002 las dos tasas disminuyeron para las instituciones oficiales. La fuerte disminución en la tasa de repitencia que se registra en el año 2003 responde a la aplicación del artículo 9° del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 por el cual las instituciones educativas tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% en cada grado.

Tabla 3. Tasas de eficiencia interna en establecimientos educativos de Bogotá.

Año	Tasa de aprobación		Tasa de reprobación		Tasa de deserción	
	Oficiales	No oficiales	Oficiales	No oficiales	Oficiales	No oficiales
1998	86	92,2	10	4,7	3,9	3,1
1999	85,1	92,3	10,7	4,5	4,3	3,3
2000	83,9	92,2	11,7	4,6	4,4	3,2
2001	83,8	93,4	11,8	3,4	4,5	3
2002	93	95,1	3,6	2,3	3,3	2,6
2003	91,9	94,3	3,7	2,6	3,1	2

Fuente: Cálculos Subdirección de análisis sectorial-SED, con base en C600.

¿Qué es lo que causa mayores tasas de repitencia y deserción en los estudiantes, incluyendo al colegio Alejandro Obregón? ¿Por qué el grado sexto muestra un pico estadístico en este estudio? Sobre este análisis cuantitativo es importante entender el concepto de *desesperanza aprendida*, es la alta deserción estudiantil que tiene este grado, la cual está relacionada con la mortandad académica de este nivel transicional del proceso educativo, respuesta de incredulidad por alcanzar logros y metas a nivel escolar y

académico donde el estudiante se siente incapacitado por lograr triunfos y superar obstáculos.

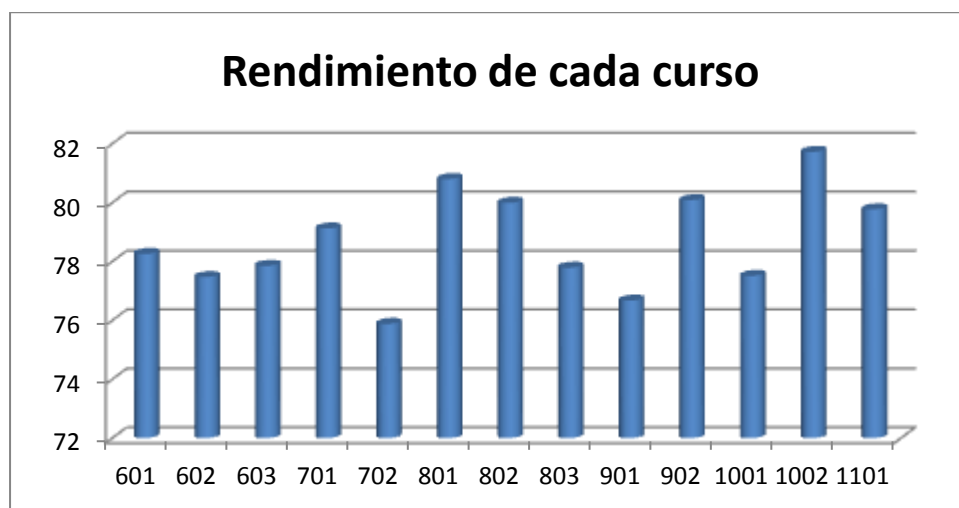
En particular, a nivel local, en el Colegio Alejandro Obregón, en el año 2013 la mortalidad académica fue alta mientras que la mortalidad promedio de bachillerato fue menor; en el año 2014 fue también considerable, anotando la poca cercanía del director de grupo con los estudiantes y padres de familia. De este modo, en el curso 601 del año 2014 fueron retirados durante el año 10 estudiantes (de un total inicial de 42 estudiantes), mientras que en el curso 602 del mismo año fueron retirados 5 estudiantes (de un total inicial de 43 estudiantes). Precisamente para el año 2014 se implementó un plan de mejoramiento en los grados quinto y una mayor integración de este grado con el ciclo III, ajustando la comunicación entre los docentes de sexto y séptimo con los docentes de quinto de primaria, lo cual significó para el año 2015 una mejoría en los resultados académicos. Los antecedentes soportados estadísticamente sobre el bajo rendimiento académico llevan a pensar que los procesos pedagógicos conducidos en la básica primaria se resquebrajan, y las expectativas escolares cambian tanto a nivel personal, familiar como institucional, y en muchos casos obedecen a que se considera al estudiante como mucho mayor respecto de la edad que está viviendo; por ende, existe una presión sobre las motivaciones con que comienza el grado sexto en la institución.

Por otro lado, analizando el Documento extenso sobre el proyecto educativo institucional del colegio Alejandro Obregón aparece una evaluación del documento *Gestión*

de calidad alejandrina (Año 2012). En relación con el ámbito académico y motivacional, ciertas deficiencias identificadas son: *Desarrollo de procesos cognitivos precarios.

*Flexibilidad y falta de motivación por alcanzar los logros. *Falta inculcar y fortalecer hábitos de estudio. *Pereza y temor al enfrentar tareas y dificultades. *Deficiencia académica en tanto no tienen claridad sobre sus proyectos de vida.

Gráfico 1. Resultados estadísticos finales año 2013, Colegio Alejandro Obregón Bogotá Jornada tarde.



Porcentaje de reprobados año 2013: 5,06 Porcentaje de aprobados año 2013: 94,92

Tabla 4. Resultados estadísticos finales de desempeño, año 2013, Colegio Alejandro Obregón Jornada tarde.

Curso	Porcentaje desempeño bajo	Porcentaje desempeño básico	Porcentaje desempeño alto	Porcentaje desempeño superior
601	3	51	37	7
602	5	56	30	7
603	8	49	33	8
801	2	41	41	14
1002	0	44	29	25

Fuente: Archivo Colegio Alejandro Obregón.

El problema investigativo requiere de dos puntos de vista necesarios para una pertinente solución. Por un lado se necesita considerar al individuo en la edad de la adolescencia, momento en el cual pasa de la infancia hacia la juventud, y el tratamiento de la identidad personal es clave; por otro lado es un momento crucial en el que deja el apego a los padres o acudientes y pasa a enfrentarse con su ego para conformar grupos y manejarse por sí mismo. Entonces fue escogida la técnica del coaching educativo en tanto que busca llegar a las valoraciones, actitudes y creencias que subyacen al estudiante como persona y como ser académico, posibilitando abrir los sueños más profundos y personales a la vez que se generan espacios colaborativos y cooperativos que complementen la técnica educativa.

La estrategia de coaching educativo surge de entender que el peor enemigo de un estudiante es su propia mente, origen personal de la desesperanza aprendida, fuera de los condicionamientos externos. Así, el lugar que se va a explorar en la investigación es la mente del estudiante, sus ideas y creencias, su conducta personal en el aula, donde se encuentra la solución esperada, el mayor rendimiento personal. Esta estrategia innovadora permite adquirir unas habilidades específicas que ayudan a concientizar a los alumnos sobre la adquisición de hábitos para la mejora de competencias (Guerra, 2013), convirtiéndose en una estrategia de motivación para la formación del aprendizaje. Se relaciona profundamente con la autorrealización personal y con el desarrollo de la autonomía. De la misma forma, el coaching educativo tiene por objeto construir empatía y lazos de autoconfianza para que el estudiante sea capaz de tomar decisiones a partir de la guía del docente; en últimas, es una

orientación hacia las metas que el propio estudiante a conciencia quiere alcanzar, motivándose él mismo a su realización, pues el rendimiento es proporcional a la meta que traza el estudiante.

1.2. Justificación

Dados los antecedentes anteriores y haciendo un apoyo en sus investigaciones, ya que no se pretende un estudio azaroso, se mira el bajo rendimiento académico de los grados sexto, en particular en el colegio Alejandro Obregón, notando que suele estar asociado a dificultades a nivel de la motivación y conlleva contextos relacionados, respecto de los estudiantes mismos frente a la responsabilidad escolar, respecto de los otros y respecto del alcance de sus metas, pues a la falta de expectativas vitales viene un descenso escolar y académico, según el Documento de *Gestión de calidad alejandrina* (2012) del colegio Alejandro Obregón. Diversos estudios han señalado que la motivación es un factor esencial en el rendimiento escolar-académico, al punto de decir que “la motivación influye en el nivel y la calidad del procesamiento de la información. La inteligencia para sacar su máximo provecho, requiere el concurso de la motivación” (González, 1997, p. 12). Contextualizando este aporte teórico se observa sobre las dinámicas pedagógicas institucionales que a una mejor calidad de vida mayor resultado académico, a mayores expectativas de vida y de futuro mayor participación de la motivación y mejores resultados; entonces ¿pasa algo en las motivaciones de los estudiantes? ¿cómo averiguarlo? ¿cómo brindar caminos de solución y proyección?

Aunque un número considerable de alumnos del grado estudien motivados por la nota académica, esta investigación quiere indagar por el deseo de saber autónomo, responsable y solidario; la investigación se hace porque hay un deseo de superación personal y académica que debe llevar a una mejora de las condiciones en las que viven y estudian los muchachos; es un matrimonio escolar: docente y grupo de aula; un por qué y un para qué muy entrañables; así, el aula debe transformarse en un espacio abierto para formar la vida, donde aprendizajes activos incidan positivamente en los estudiantes a partir de ellos mismos.

La motivación escolar es necesaria para formar en la autonomía, que nace de un aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000a, 2003); además generar motivaciones permite al estudiante mejorar sus relaciones interpersonales y encontrar un rumbo a su vida personal y escolar. Se hace necesario realizar un estudio más integral para incidir verdaderamente en las motivaciones de los estudiantes y su aula de clase, sin embargo el corto tiempo de inmersión solo llega a mostrar tendencias generales. Pero es allí donde incide de manera sustancial la estrategia del coaching educativo, herramienta fundada para mejorar la calidad de la motivación del individuo, ya que los estudiantes del grado necesitan aprovechar su tiempo libre de modo productivo y siendo más responsables consigo mismos ya que sus padres se encuentran trabajando; así con un refuerzo en orientaciones personales y académicas se conquistará un aprendizaje autónomo que logre trazar sus propias metas, como lo explica Ledesma (2010). La supervisión y evaluación asertiva y consciente de este ejercicio permitirá obtener una “minimización cognitiva de limitaciones, una resolución de

conflictos a través de la gestión de las emociones, y un desarrollo de contenidos más centrados en el autoaprendizaje y descubrimiento”, (Sanchez, 2013, p. 187). La investigación responde así de la necesidad de cambiar y mejorar las prácticas educativas, desde el ser del estudiante y su contexto familiar, espacial y cultural, hasta incidir en el rendimiento académico activando para ello sus motivaciones. En el marco teórico se expondrán los argumentos que validan al coaching educativo como técnica que incide y mejora las motivaciones de los estudiantes.

1.3. Contextualización

El Colegio Alejandro Obregón está situado en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe de Bogotá y su Proyecto Educativo Institucional se titula “La Comunicación, factor de Desarrollo humano”. La sección Primaria cuenta con tres cursos por grado mientras que el bachillerato cuenta con dos cursos por grado, excepto el grado Sexto, que cuenta con tres cursos. La gestión académica enmarca al colegio con el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión y dentro de sus prácticas educativas busca mejorar la reflexión pedagógica para llevar un compromiso coherente con su misión educativa, sobre todo a la hora de abordar el desarrollo humano-personal del aprendizaje.

Las familias de los estudiantes son conformadas de manera tradicional, aunque existe un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a familias disfuncionales, conviviendo muchas veces solamente con el padre o la madre; un alto porcentaje de los

padres de familia son dependientes laboralmente, aunque un porcentaje importante hace parte del subempleo, desempeñándose como vendedores ambulantes. La escolaridad promedio de las familias de los estudiantes es el bachillerato, últimamente ha habido un crecimiento de familias que cursan o han terminado estudios técnicos o tecnológicos y un disminuido porcentaje poseen estudios universitarios y de postgrado. Un alto número de estudiantes aunque conviven con sus familias, permanecen la mayor parte del tiempo solos en casa, lo cual hace evidente un uso inadecuado del tiempo libre y genera falta de hábitos de estudio, desinterés por el conocimiento y falta de disciplina y autoformación.

Las condiciones económicas percibidas en las familias de los estudiantes son: Los estudiantes son un grupo heterogéneo, existen estudiantes con algunas comodidades y hay otros con muchas carencias y en condiciones de hacinamiento. Estrato 1, 2, 3 la mayoría de padres poseen trabajos informales, algunos temporales y pocos empleados fijos, la mayoría oficios como zapateros, empleado domestica, celadores, albañiles, carpinteros, mecánicos, vendedores ambulantes, entre otros. Falencias económicas en algunas familias. Clase baja y media baja, algunos poseen vivienda propia y otro tanto trabajo fijo. Economía informal. Sin embargo, en los últimos años el estrato social de las familias de la comunidad alejandrina promedio ha sido 2 y 3.

1.4. Pregunta de investigación

¿Qué factores relacionados con la motivación se afectan al realizar una intervención basada en coaching educativo en un grupo de estudiantes del curso 702 del colegio Alejandro Obregón para mejorar su rendimiento académico y personal?

1.5. Objetivos

General:

Determinar la incidencia de una intervención pedagógica basada en el coaching educativo sobre la motivación de estudiantes de bajo rendimiento del curso 702 del colegio Alejandro Obregón.

Específicos:

- Realizar un diagnóstico del problema de investigación e intervenir un grupo muestra para comparar anotaciones sobre el grado 702 y el grupo muestra conformado por estudiantes de bajo rendimiento.
- Implementar una intervención pedagógica basada en el coaching educativo que busque incidir en las motivaciones de los estudiantes determinando factores asociados, a nivel cuantitativo y cualitativo.
- Incidir en la motivación a partir de la promoción de la autonomía y el aprendizaje autorregulado.
- Incidir en la motivación de los estudiantes a partir de sus propios elementos.

- Incidir en la motivación a partir de la promoción del liderazgo.
- Identificar los cambios sucedidos en la motivación de los estudiantes a partir de observaciones e interpretaciones soportadas por el referente teórico.
- Analizar los resultados finales de la intervención pedagógica basada en el coaching educativo y confirmar o no la incidencia de los factores asociados.

Capítulo 2

2.Marco Teórico

2.1. Estado del arte (Antecedentes investigativos)

López (2013) en su investigación titulada *Formulación de una propuesta para el logro del éxito académico de las estudiantes del Colegio Gimnasio Los Portales desde una mirada de la educación inclusiva (Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia)* presenta una definición de estrategias de apoyo, desde la perspectiva de una educación inclusiva, que favorecen el éxito académico y bienestar de las estudiantes. Se fundamentó en una indagación teórica, histórica y normativa en relación con la calidad educativa. Usó el método cuantitativo y cualitativo, para analizar el fracaso escolar, los niveles de deserción y los procesos de acompañamiento institucionales. Su aporte al tema de la motivación escolar fue la identificación de barreras que afectan el rendimiento académico.

Murcia (2012), por su parte, explora en su investigación *Éxito escolar y Motivación (Universidad de la Sabana-Colombia)* las variables individuales, familiares y contextuales, que están asociadas con el éxito escolar, a fin de sugerir caminos de mejoramiento a las instituciones educativas. El estudio se realizó con una muestra de 76 estudiantes de los niveles de primaria, bachillerato y universitario. Los principales resultados obtenidos

muestran que la motivación, los hábitos de estudio y la autoeficacia pueden ser considerados como buenos indicadores del éxito escolar.

Enríquez (2008) trabajó el tema *Factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico en dos instituciones públicas de Bogotá* (Universidad CES, Medellín, Colombia). Desde el campo de la medicina presenta la situación de educación de la niñez, en la básica primaria y secundaria, para detectar factores que afectan el rendimiento académico. Entre otros se encuentran el nivel socioeconómico, el clima socioafectivo y las expectativas por mejorar su futuro. Sirve este trabajo para entender los contextos asociados al bajo rendimiento académico y comprender así el éxito y fracaso escolar como una unidad educativa, teniendo como contexto de estudio la educación popular bogotana.

Jiménez (2006) hizo su estudio doctoral sobre *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria* (Tesis doctoral. Universidad de Extremadura- España), realizando un análisis de las relaciones existentes entre la motivación, la percepción de igualdad de trato, los comportamientos de disciplina y los estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física de Secundaria, con el fin de comprender los mecanismos motivacionales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en el aula. Para ello describe los conceptos de motivación, metas de Logro y toma diferentes instrumentos de medida e investigación que surgen desde esta perspectiva.

Orjuela, Rozo y Valencia (2010) en su tesis sobre *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas (Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia)*, establecen un acercamiento conceptual e investigativo al fenómeno de la agresividad y su relación con la empatía y la autorregulación desde la perspectiva cognitiva. Aportan al estudio de la motivación escolar teniendo el supuesto que las conductas agresivas de niños entre diez y doce años pueden reducirse a partir del fortalecimiento de las habilidades empáticas.

Blas (2012) en su trabajo sobre *Diferencias individuales en metas académicas: un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas* (Tesis Doctoral, Universidad de A Coruña, España) parte de una hipótesis, la existencia de perfiles motivacionales, en los que predomina una única meta o se combinan varias, sobre los que cada perfil identificado muestra patrones diferentes de aprendizaje. El análisis de resultados sugiere que el comportamiento motivacional de los grupos con una orientación al aprendizaje podría ser similar al de los grupos que combinan esta orientación con las metas de rendimiento.

Trigoso (2013) analiza en su tesis *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas* (Tesis Doctoral, Universidad de León, España) las relaciones de la Inteligencia Emocional en variables psicológicas y educativas en alumnos de secundaria y bachillerato de España y Perú, aplicando

instrumentos relacionados con la Inteligencia emocional, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje.

Cherobim (2004) en su trabajo sobre *Escuela, un espacio para aprender a ser feliz: La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España)* concibe la escuela como un ecosistema de relaciones, un espacio para aprender a ser feliz, porque la escuela proporciona todos los elementos para preparar al educando para una convivencia saludable desde su experiencia de socialización. Aporta a este estudio la creación de un clima motivacional positivo que permea una cultura de vida y paz, formando la dimensión cognitiva, afectiva y de creencias de los estudiantes.

León (2008) investiga, por su parte, la *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte (Universidad de Valencia, España)* mediante un estudio de los valores prosociales y la disminución de las conductas antisociales a través de las clases de educación física. La fundamentación teórica se aborda desde las principales teorías motivacionales aplicadas al ámbito del deporte, incluyendo también los aspectos evolutivos y de desarrollo moral.

La investigación sobre la *Evaluación, una Estrategia para la calidad* (2009) del **Idep** (Colombia) sostiene por parte de Galán (2009) en su artículo un *Nuevo Sistema*

Institucional de Evaluación que la evaluación posee un impacto emocional y para esto es necesario focalizar el tópico de la motivación en los alumnos.

La normatividad del nuevo sistema de evaluación, da especial importancia a los procesos de aprendizaje y no se limita a evaluar o medir cuantitativamente los resultados. Atiende a la diversidad cognitiva, sus ritmos de aprendizaje, al mayor o menor interés y **motivación** por determinados campos del conocimiento y a las distintas maneras de aprender. Se trata de una evaluación centrada en el estudiante y en sus procesos cognitivos, afectivos y motivacionales (p. 2).

La investigación de Leguizamón (2011) 82 sobre si *¿Es posible un modelo de emprendimiento en la educación Colombiana?*, adelantada por el **Idep** (Colombia) expresa la vitalidad de los aprendizajes orientados para la indagación y la experimentación, posibilitando “la innovación, la autoestima, los retos y la confianza en sí mismos, fortalezas que pueden conducir a la construcción de mundos posibles a partir de la inter-transdisciplinariedad-complejidad, apoyados en los aprendizajes de las diferentes HV” (p. 3). La sensibilidad de los jóvenes debe enfocarse hacia motivaciones, el descubrimiento, la interpretación y el análisis de la cultura del emprendimiento.

Por último, la investigación de Baraona (2013) sobre *Coaching educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares* (Universidad Católica de Chile) trata la discusión acerca de cómo mejorar la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en ese país, teniendo especial relevancia la calidad de desempeño de los docentes al interior de la sala de clases. Por ello, considerando los magros resultados de la prueba INICIA, las escasas habilidades de acompañamiento

pedagógico de los directivos, la dificultad del docente de interpretar su realidad cotidiana, el desafío de educar estudiantes de alto nivel cultural y el predominio de la modalidad teórica en la oferta actual de formación continua, hace que sea fundamental dar a conocer esta estrategia que profesionaliza a los docentes desde la práctica para que cuenten con nuevas herramientas en su desempeño, siendo éste el propósito de su trabajo. El estado del arte elaborado por Baraona describe el Coaching Educativo como una estrategia de perfeccionamiento desde la práctica, cambiando el paradigma imperante, puesto que desde el ejercicio el docente puede incorporar nuevas conductas y modificar sus creencias.

2.2. Referentes teóricos

Si el desarrollo y potenciación de la dimensión material son válidos en el mundo académico, mucho más lo será la dimensión social y espiritual del ser humano, que abarca la educación del ser humano; ésta orienta y da suelo, hogar, a los aprendizajes y expectativas del individuo. Bruner (1987) expresa al respecto que hace miles de años el hombre comenzó a depender de una cultura, más allá de los recursos técnicos, y esto hizo que ubicara su lugar en el mundo. El texto sobre *Desafíos regionales para una educación para todos*, publicado por la UNESCO (2013) menciona a la educación como derecho fundamental:

El derecho a la educación apunta al desarrollo de las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permitan a todas las personas desarrollarse y vivir de manera digna, tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida y la de la sociedad y participar en las decisiones colectivas (versión digital).

Así, el desarrollo de pensamiento de la civilización dominante acarrea un desarrollo material para la misma, pero todo parece indicar que el desarrollo material imperante no está orientado desde un proyecto coherente, autorregulado, digno y global; la población “del desarrollo” no pasa del 20% de la población mundial. Entonces se necesita una coherencia moral, racional y de sentido trascendental de la vida que llene de motivaciones al hombre, pues las motivaciones están puestas para el desarrollo humano.

Este desarrollo -cognitivo, de aprendizaje y de la cultura, de manera integral-, posibilita la necesidad de saber y mejorar el rendimiento escolar a través de la incidencia de las motivaciones, ya que pueblos motivados escalan un mayor progreso. Se plantearon anteriormente los tres tipos de estudiantes respecto de la habilidad académica, los orientados, los que aceptan el fracaso y los que lo evitan (Covington, 1984, en: Edel, 2003) para determinar ahora la asociación entre la autoestima y el rendimiento académico. Como los resultados al respecto son precarios, entonces es seguro que la comparación de estudiantes “con alto y bajo rendimiento escolar con una baja autoestima, conductas delictivas y rebeldes, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas profesionales” (Felner, 1995; Harter, 1993; Hernández- Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996, en: Caso-Niebla, 2007, p. 489) sean datos valiosos.

Otro de los factores esenciales de investigación sobre el rendimiento académico es el relacionado con las habilidades de estudio, “la organización y concentración en el

estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje, son habilidades que correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes” (Lammers *et al.*, 2001; Ruban, 2000; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998, en: Caso-Niebla, 2007, p. 488).

Así, comenta Caso-Niebla (2007), la motivación hacia el estudio se ha medido mediante el establecimiento de metas; en particular al abordar el contexto del desarrollo adolescente, la determinación de metas se ha asociado con el rendimiento académico, la orientación vocacional y la educación para el trabajo (Lupart, Cannon & Telfer, 2004, en: Caso-Niebla, 2007), además de estar conectada a la participación en aula y la habilidad para escribir (Bogolin, Harris & Norris, 2003, en: Caso-Niebla, 2007, p. 489).

Thornberry (2003) analiza más aún en el papel que juega la motivación de logro académico en el proceso del rendimiento académico y establece que es necesario buscar “nuevas y mejores maneras de motivarlos con el fin de conseguir un mayor aprendizaje y desempeño académico” (p. 198). Murray (1938) encontró al respecto en sus estudios que las personas con alta motivación de logro eran “más perseverantes, se planteaban metas distantes, trabajaban para lograrlas, se sentían estimulados por superarse y disfrutaban de situaciones de competencia” (Murray, 1938, en: Thornberry, 2003, p. 198). Cabe resaltar en este punto que el factor socioeconómico influye en la motivación de logro ya que se nota

una instrumentalidad percibida muy alta en colegios públicos, pues para estos el desempeño escolar es determinante sobre las oportunidades de vida y el nivel de vida futuro, menos cuando son escasos los medios de surgir; esta actitud negativa afectiva hacia el futuro conlleva sentimientos de marginalidad, desesperanza aprendida y un autoconcepto disminuido (Alarcón, 1998, en: Thornberry, 2003).

Gaviria (2013) en su estudio titulado *Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida, una mirada desde la complejidad del sujeto*, comenta una situación desde el contexto educativo nacional que refleja una clave problemática estudiantil:

El gobierno nacional tiene como finalidad ampliar la cobertura educativa implementando como estrategia, la promoción de estudiantes a pesar de sus falencias académicas, esto con el fin de no incurrir con los altos costos que genera el proceso de repitencia. Como respuesta, la escuela argumenta dos variables: la primera hacer todo lo posible para que el estudiante pase de grado en grado afrontando muchas deficiencias, que a lo largo se traduce en una educación de baja calidad; y segundo, hacer que el estudiante repita el año por sus altos índices de deficiencia en torno a la adquisición de conceptos lo cual lleva a la deserción. Proceso que genera dificultades de tasa técnica y por ende de sostenibilidad de la planta docente, aumentando las cifras de desempleo del país, a la par del retraso en el desarrollo humano de los estudiantes que no terminan sus estudios, y optan por incrementar los índices de la población iletrada; o lo que es peor, se suman al conflicto armado y social que vive el país y la región (p. 405).

De este modo se muestra que el Rendimiento Académico puede verse afectado por el inter-juego entre la motivación intrínseca y extrínseca; no obstante, se anota una llamada para el estudiante quien debe ser más responsable en su labor de aprendizaje y capacitarse

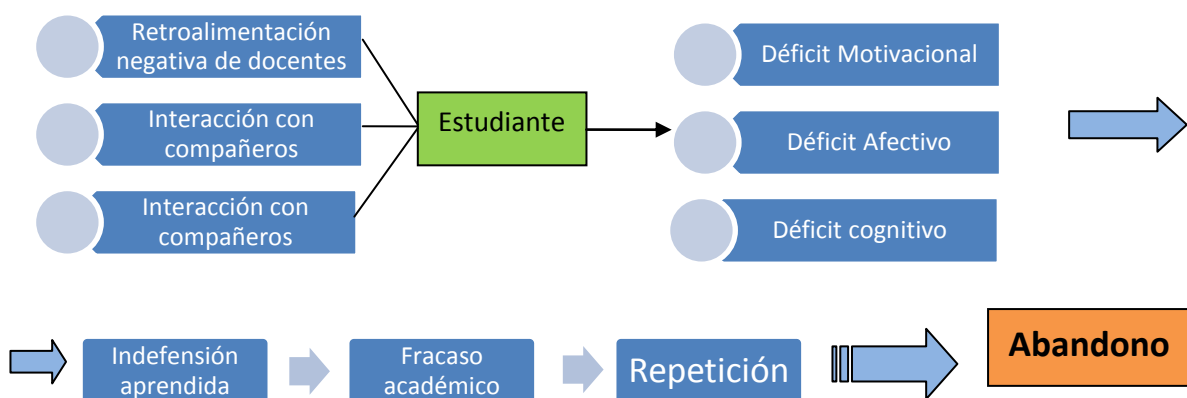
de herramientas de autorregulación, de forma que se pueda “fortalecer la conciencia del educando sobre el desarrollo de estrategias cognitivas, meta-cognitivas, motivacionales, de autorregulación” (Gaviria, 2013, p. 406). Más aún, investigaciones recientes han concluido que “la desesperanza se presenta en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico, en razón del temor a enfrentar las diferentes situaciones” (Willcox, 2011, en: Gaviria, 2013). Lo que significa que esta característica no constituye un factor asociado solo al bajo rendimiento.

A su vez, otra investigación realizada posteriormente sustenta una correlación entre el Bajo Rendimiento Académico y variables psicosociales (Salas, Barrera, & Gonzales, 2005, 86, en: Gaviria, 2013). Garbanzo (2007), apoya estos hallazgos cuando concluye que el Rendimiento Académico es el resultado de la interrelación de variables institucionales, personales y sociales (Garbanzo, 2007, p. 60, en: Gaviria, 2013, p. 407).

Lourdes (2012) desde un punto de vista médico, trata el concepto de *desesperanza aprendida* en relación con el aprendizaje y el desempeño académico de estudiantes; plantea un cambio en la formación integral de visión humanista que no solo contemple la perspectiva cognitiva y sus habilidades, sino también el ámbito afectivo-emocional y social, “fomentando valores y actitudes que orienten y propicien las potencialidades individuales y sociales, tales como la convivencia solidaria y el compromiso ciudadano” (Lourdes, 2012, p. 93).

La definición que las investigaciones en psicología asignan a la *Desesperanza o Indefensión aprendida* es: Sentimiento de fracaso frente a lo académico que puede ser verbalizado mediante la expresión “haga lo que haga, no resultará, no lo logrará”; este sentimiento conlleva un déficit motivacional, cognitivo y afectivo en los estudiantes que presentan fracasos académicos. Arco Tirado (2002) citando a Hokoda y Finchan (1995), establecen que la indefensión o desesperanza aprendida “se ha originado en el entorno familiar cercano de la persona y/o que ha sido además objeto de un entorno escolar caracterizado por experiencias negativas con docentes, compañeros y actividades de aprendizaje mismas” (Tirado 2002, en: Lourdes, 2012, p. 94).

Gráfico 2. Modelo de Indefensión de Hokoda y Finchan (1995).



Fuente: Adaptación realizada por López Ortega S, contextualizado por L. Michel.

Naranjo (2009) trata la indefensión y la desesperanza aprendidas, como problemas emocionales-afectivos en los cuales el contexto educativo es desfavorable sobre los estudiantes. En el plano educativo resalta el papel del docente y sus interrelaciones con los

estudiantes valorando el componente afectivo de reconocimiento, valor personal y motivación por el educando; en este sentido son muchos los elementos a tener en cuenta, como la falta de capacidades, de memoria, de concentración, más aún la comprensión, entre otras, dan como resultado un fracaso académico reiterado. Así, es importante señalar los problemas motivacional-afectivos, pues “la indefensión y la desesperanza aprendida, son patrones de comportamiento que surgen desde la infancia, en los que las personas perciben sus fracasos como insuperables porque consideran que carecen de habilidades” (Naranjo, 2009, p. 168).

En este contexto se expone la definición de motivación. El término motivación se deriva del latín *motivus*; significa “causa del movimiento”, “lo cual sugiere propiedades de activación motora para generar la conducta. Actualmente se entiende que la motivación implica a los estados internos que dirigen al organismo hacia fines o metas determinados y le confieren intensidad a la conducta” (Escobar, 2002, p. 2). Maslow expresa que “una sólida teoría motivacional debería [...] suponer que la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y que es compleja, y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo (Maslow, 1954, en: Cofer, 1972, p.20). Al entender el término motivación es importante conocer entre sus múltiples factores, uno que responde a la individualidad del estudiante en el ejercicio del aprendizaje, la metacognición, otro que versa sobre el rol social del aprendizaje, la socioafectividad, y el último que evoca la dimensión profunda y ética de la educación, el sentido de vida.

Gráfico 3. Jerarquía de necesidades de Maslow.



Fuente: Tomado de www.sinapsit.com

En este marco de ideas, algunas definiciones de motivación serían:

Young: Los dos aspectos [de la motivación] más importantes son el *energético*... y el de *regulación y dirección*. [Podría]... definirse de modo general, el estudio de la motivación como una búsqueda de los determinantes de la actividad humana y animal (Young, 1961, en: Cofer, 1972, p. 19). Además, Young considera a la motivación como el *proceso para despertar la acción*, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad.

Hebb: El término motivación se refiere a: 1.La existencia de una secuencia de fases organizadas. 2.A su dirección y contenido. 3.A su persistencia en una dirección dada o a su estabilidad de contenido. Motivación es una referencia al mismo proceso del discernimiento (Hebb, 1949, en: Cofer, 1972, p.20). Dentro de su teoría Hebb analizó los términos de activación, pulsión y dirección.

Atkinson: El término motivación se refiere a la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos. El término motivación subraya la fuerza final de la tendencia de la acción, que la persona experimenta como un “yo quiero”, y el propósito particular del estado de motivación momentáneo se define por su situación (Atkinson, 1958, en: Cofer, 1972, p.20).

Maslow: Una sólida teoría motivacional debería [...] suponer que la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y que es compleja, y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo (Maslow, 1954, en: Cofer, 1972, p.20).

En el siglo XX el concepto de motivación fue muy relevante por el estudio del aprendizaje; desde Thorndike ha existido una profunda y continua relación entre motivación y aprendizaje. Este tópico manifiesta qué actos o conductas se pueden realizar en una situación particular, develando ciertas instigaciones y recompensas necesarias. Algunas conductas de la persona “son básicas y esenciales para su supervivencia y por ningún motivo deja de efectuarlas, a menos que enferme y muera; además, las organiza por tiempos, tomando ciertos momentos para comer, beber, acicalarse, explorar y dormir, por ejemplo” (Escobar, 2002, p. 1); así, en el caso de ser introducidos ciertos elementos nuevos al ambiente de aprendizaje –como una persona, un objeto, etc.- aparecen comportamientos diferentes respuesta a las condiciones.

¿Qué docente no desearía ver en sus estudiantes actitudes positivas en el aula y el deseo y el contenido del aprendizaje? Muchos estudios han señalado que la motivación es un factor esencial en el rendimiento escolar-académico, pues “la motivación influye en el nivel y la calidad del procesamiento de la información. La inteligencia para sacar su máximo provecho, requiere el concurso de la motivación” (González, 1997, p. 12) como ya se hizo referencia.

McCombs (1992) comienza aportando a este estudio al señalar algunos factores responsables de la situación de apatía por el aprendizaje:

- Las metas y los resultados de aprendizaje aceptados socialmente no son aceptados personalmente como significativos.
- En un amplio número de contextos educativos no se crean climas de apoyo ni relaciones de calidad efectiva que favorezcan el aprendizaje.
- No se ha tenido en cuenta [...] la responsabilidad personal por el aprendizaje.
- No ha llegado a formar parte de la agenda o currículum educativo el prestar asistencia a los sujetos para ayudarles a comprender su propio funcionamiento psicológico (McCombs, 1992, en: González, 1997, p. 13).

En particular, en el aula, la motivación juega un papel importante, si se tiene en cuenta que la escuela como institución es relativamente reciente. Haciendo un recorrido histórico de los aprendizajes más relevantes en la historia como lo son la escritura y la lengua, la escritura cuneiforme como forma de representación de la realidad aparece entre los años 3000 a 2000 a.C., solución motivada por la organización de los almacenes de las ciudades-Estado de Mesopotamia; así, “el término sumerio [...] la *edubba*, significa literalmente *casa de tablas* y hace referencia a los materiales, las tablillas sobre los que se realizaban los ejercicios de copia, actividad central del proceso de aprendizaje” (Huertas, 1997, p. 293). Y los “estudiantes” de la época eran los hijos de funcionarios del templo, institución prominente, la cual unía al mismo tiempo el poder civil y religioso, por lo cual

el rey mesopotámico era considerado a la vez sumo sacerdote y los futuros escribas se hallarían en un contexto religioso y místico.

De manera similar a la escritura cuneiforme nace la escritura jeroglífica de los egipcios pero es posteriormente con los griegos cuando la escritura presenta un avance sobre todo de carácter político ya que el sistema democrático de gobierno de algunas polis se sostenía sobre el uso de la escritura y la lectura; esta escritura se conocerá con el nombre de alfabeto. Huertas (1997) describe el lugar del aula primitiva griega, donde se cocían las motivaciones de niños y jóvenes, de manera magistral:

En el relativamente corto periodo de tiempo que va desde la aparición del primer alfabeto (siglo VIII a.C.) hasta la Atenas de Pericles (siglo V a.C.) surgieron dos instituciones que, a la larga, constituyeron el germen del sistema educativo actual. Nos referimos al *didaskaleion*, que significa lugar de la enseñanza, al que acudían los niños griegos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y a la *skhole*, literalmente ocio o tiempo libre, que fue el nombre que se atribuyeron los primeros grupos de filósofos reunidos en torno a un maestro de prestigio [este último nombre dio origen al término *escuela*]. Al menos dentro del contexto de ciudadanía libre griega, ya aparecen la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura para todos, y la aceptación de que un grupo de adultos, liberados de las actividades productivas, dedicara su tiempo libre a la especulación filosófica (p. 295).

Huertas (1997) continúa realizando un recorrido histórico, integrando los elementos de motivación humana y ambientes de enseñanza. Retoma a los griegos, quienes dejaron para la historia la estructuración de una educación primaria hasta los 12 años, una educación secundaria hasta los 18 años y una educación superior centrada en la retórica y la

filosofía, dejando edificios públicos, museos y libros de apoyo a la enseñanza generando bibliotecas, siendo la de mayor recordación Alejandría. Por su parte los romanos retomando a la cultura griega, sistematizan la enseñanza teniendo el Estado una mayor intervención en los asuntos educativos, para lo cual el reconocimiento de los maestros de primaria disminuyó y su retribución salarial también por considerarse un trabajo simple y con ello bajó la creatividad intelectual. Pasa el tiempo y llegan las invasiones bárbaras que acabarían prácticamente con el acervo cultural histórico anterior, museos y bibliotecas destruidas excepto los monasterios resguardados por los señores feudales, aulas que conservarían el conocimiento, el saber, la lectura y la escritura, a puerta cerrada y de la mano de Dios y de la teología medieval.

Continúa el recorrido con la llegada del humanismo renacentista y la formación de las ciudades burguesas donde la organización del conocimiento fue clave a partir del manejo de gremios profesionales y la conformación de las primeras universidades; en el siglo XIII grandes exponentes promueven el uso de las lenguas vernáculas, manera culta innovadora frente al tradicional uso religioso del latín y de paso reencuentro con la clásica cultura grecorromana. Más adelante llegaría con la modernidad el estereotipo del hombre ilustrado, fin de la enseñanza; “la revolución francesa formula de forma operativa esta idea: la escuela pública para todos como medio de conseguir objetivamente la igualdad entre los ciudadanos con independencia de la condición de su nacimiento” (Montero, 1997, p. 299), con lo cual el Estado se convertirá en adelante como una institución promotora de los Derechos humanos y la igualdad. De aquí en adelante hasta hoy quedaría plasmado el

interés por brindar en el mundo una educación pública gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos como motivo vanguardista académico.

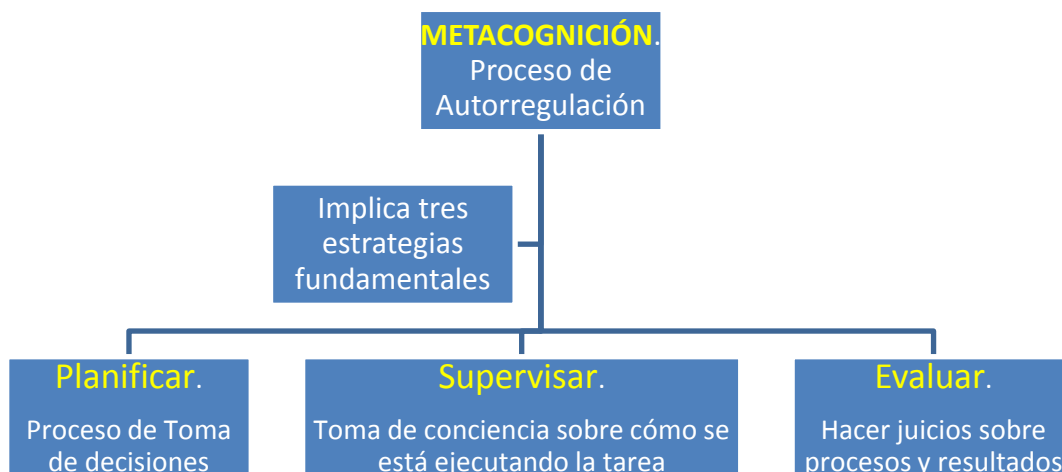
Este recorrido que buscó entender el espacio, los elementos y los agentes del ámbito educativo es propicio para mostrar que la persona del estudiante es el particular tesoro de la motivación, pues aunque puedan existir motivos materiales y recompensas, no tiene precio una motivación por sí misma y que sea capaz de trascender en tiempo y espacio. Así González & Tourón (1992) tratan la motivación como un lugar donde se incorporan los pensamientos, sentimientos y acciones que mejoran el rendimiento académico. La creencia en sí mismo debe marcar el big bang motivacional y desde allí promover el proyecto de vida; es importante considerar el papel de la autoeficacia (autoestima en competencia) que produce un control personal y expectativas de éxito. La motivación intrínseca está, de esta manera, acompañada de actitudes de curiosidad, interés, exploración y búsqueda de reto con el fin de fortalecer el desarrollo de tareas conforme a valores, intereses y utilidad de las mismas.

Los factores mencionados anteriormente le sirven a Montero (1997) para postular tres fuentes de referencia frente a las estructuras curriculares gestadas a lo largo de la historia sobre el manejo de la información: la fuente sociológica, la fuente psicológica y la fuente pedagógica; a su vez se constituyen tres tipos de cultura a partir de estas fuentes: la cultura pública, la cultura personal y la cultura educativa; “la clave de toda nuestra

exposición está en reseñar el olvido sistemático que de la motivación se hace a la hora de abordar el diseño de una política educativa concreta” (p. 304).

De los tres factores asociados mencionados anteriormente, John H. Flavell (1971) habla de la metacognición definiéndola así: “La metacognición hace referencia entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con metas (Flavell, 1976, p. 232, en : Cerchairo, 2011).

Gráfico 4. Proceso básico de la Metacognición.

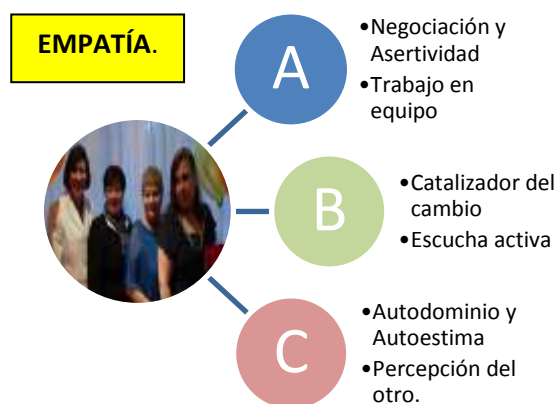


Fuente: Adaptado de www.slideplayer.es

Por su parte Pérez (2006) define el siguiente concepto, el de inteligencia afectiva – más completo que el de Inteligencia emocional- así: “la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (p. 5) para el desarrollo de su sistema axiológico sobre raíces

coherentes y sólidas. Dentro de las habilidades socioafectivas, que nacen en las relaciones interpersonales, y que desean generar motivaciones por el estudio, se encuentra en un lugar especial la *empatía*, o facilidad de “ponerse en los zapatos del otro” y ser capaz de mirar desde su perspectiva.

Gráfico 5. Mapa de relaciones para la competencia de la Empatía.



Fuente: Adaptado de www.recursos y habilidades.com

Aparece luego el factor del sentido de la vida, tema de la antropología religiosa, que sostiene un perfil de hombre que genera un perfil educable y una serie de valores y motivos que encauzan la vida escolar. Un estudio de análisis sobre personas religiosas arrojó como resultado que “el sentido de la vida tiene una relación más potente con la parte intrínseca que con la búsqueda” (García y Otros, 2013, p. 370). Frankl (2004) explica que la principal fuerza motivante en el ser humano es la lucha por el encuentro con el sentido de la propia vida, pues la vida misma, que es entrañable, tiene motivos que el hombre debe descubrir, motivos existenciales que anclan el corazón humano con el todo profundo.

De los anteriores factores asociados a la motivación se pasa a una interpretación puntual sobre la motivación, que reúne dichos factores con una novedad sobre la motivación y autorregulación del estudiante. Paul Pintrich (2003) estudia la autorregulación en el campo científico. Este autor explicó desde su paradigma sociocognitivo la integración existente entre los factores motivacionales y cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje, cuestión que hasta el momento no había sido alcanzada por otros autores (Montero y de Dios, 2004; Mayer, 2004; Pintrich, 2000a; Pintrich, 2003, en: Daura, 2010). El modelo de Pintrich (2000a, 2003) evidencia el proceso de autorregulación en cuatro fases, comprendiendo los procesos que tienen lugar en las cuatro áreas: cognitiva, motivacional o emocional, conductual y contextual.

Tabla 5. Fases, áreas y subprocesos implicados en el Aprendizaje autorregulado.

FASES	Cognición	Motivación y afectos	Comportamiento	Contexto
1. Previsión, planificación y activación.	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo y metacognitivo.	Juicios de autoeficacia. Juicios sobre el aprendizaje. Percepciones.	Planificación del tiempo. Planificación de la autoobservación.	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto.
2. Monitoreo	Conciencia metacognitiva.	Conciencia y monitoreo de la motivación.	Conciencia y monitoreo del esfuerzo.	Monitoreo de los cambios producidos.
3. Control.	Selección y adaptación de estrategias cognitivas.	Selección y adaptación de estrategias de gestión de la motivación.	Aumento y disminución del esfuerzo.	Modificar o renegociar tarea.
4. Reacción y reflexión.	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas.	Elección.	Evaluación de la tarea.

Fuente: Pintrich (2000: 454; 2004: 390). Traducción realizada por Daura, F. T.

El anterior recorrido teórico abordó un contexto profundo sobre el tema del bajo rendimiento académico, en particular la noción de desesperanza aprendida relacionada con un carente desarrollo de motivaciones; el concepto y elementos de la motivación, y ciertos factores asociados a un bajo rendimiento académico como lo son la metacognición, la empatía y el sentido de vida. Y tienen mucha significación pues desde su contemplación es que se presenta la técnica del coaching educativo como un aporte pedagógico, desde el ser del estudiante hasta su quehacer escolar. Cada uno de los anteriores tópicos tienen que ver con la definición de motivación y en particular el coaching educativo responderá a las categorías motivacionales de autonomía, motivación y liderazgo.

Respecto del concepto de *coaching*, técnica a aplicar en esta investigación, éste se puede definir como un sistema que “busca liberar el potencial que todos llevamos dentro a través de un proceso de acompañamiento, donde el facilitador o coach, apoya a la persona o coachee y actúa de puente entre su vida actual y su vida deseada” (Leonard, 2008, p. 12, en: Álvarez, 2011). Según Ledesma (2010) coaching es el arte de asistir a las personas para que logren sus objetivos ayudándoles a orientar su vida y a tener una visión de sí mismos a partir de acciones que les permitan obtener un desempeño personal pleno. Gracias a este apoyo el estudiante-coachee puede visualizar sus metas a futuro. En este orden de ideas, el coaching educativo es una estrategia que aplicada en el entorno escolar genera múltiples beneficios, que según Sánchez (2013) son “desarrollo de potencialidades y destrezas en el alumnado, motivación del niño y la niña, minimización cognitiva de limitaciones, resolución de conflictos a través de la gestión de las emociones, desarrollo de contenidos

más centrados en el autoaprendizaje y descubrimiento” (p. 187). Ledesma (2010) toma la interpretación del significado de coaching de Gardner y enfatiza:

El *coaching* es una herramienta para el mejoramiento del ser humano, pudiéndose aplicar en varios ámbitos como educativo, personal, deportivo, profesional y principalmente en el aprendizaje. Para Gardner “se considera como un entrenamiento cognitivo para superar obstáculos. Debemos entrenar a los niños en las inteligencias personales desde la escuela” (Gardner , en: Goleman, 62). Su definición es polisémica pero siempre con un estilo de mejoramiento y proyección al futuro basándose en metas a corto y largo plazo. (p. 10)

Guerra (2013) al mencionar la aplicación del coaching en el aula de clase, plantea la necesidad de promover un instrumento innovador que logre unas habilidades específicas a partir de la mente para la formación de hábitos en el mejoramiento de competencias profesionales, y con ello lo convierta en una estrategia de motivación para la construcción del aprendizaje. Bou (2013) refiere a su vez que el coaching educativo es un campo disciplinar que responde a una metodología novedosa de enseñanza e implica una manera diferente de relacionarse y comprender conceptualmente el aprendizaje. Sánchez (2013) habla en este sentido de la formación de la voluntad que el coaching educativo permite a los estudiantes; “la toma de decisiones acertadas y con responsabilidad para el logro de sus metas” (p.182).

Un coach trabaja con el consciente del estudiante, mediante la indagación, en donde se le plantean a la persona preguntas bien formuladas para que el coachee pueda ir transformando u orientando poco a poco su punto de vista, a partir de conversaciones; es

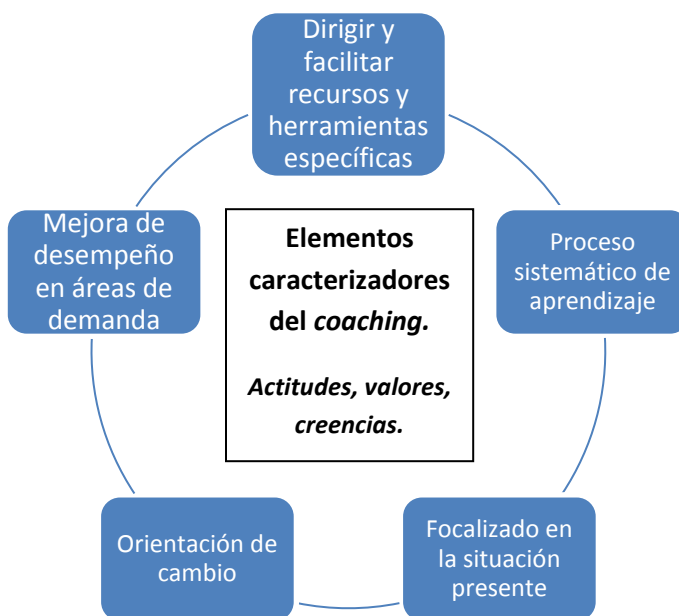
esencial la observación de las conductas, emociones y gestos. El proceso de Coaching personal permite:

Un mayor desarrollo personal, mejor calidad de vida, mayor satisfacción laboral, cambio de orientación profesional, clarificación de opciones para la toma de decisiones, aumento de la confianza y el valor, mejora la asertividad, fortalecimiento de la autoestima, búsqueda de un mejor equilibrio entre las distintas áreas de la vida (Álvarez, 2011, p. 35).

Según Baraona (2013) el coach trabaja con los profesores en la planificación y realización de las clases; se ocupa con algunos profesores del área para mejorar estrategias específicas, examinar y hallar materiales y otros recursos, y además “trabaja con nuevos profesores y en estrategias de enseñanza, animando a los profesores para hablar acerca de su práctica y observar clases y proveer de una retroalimentación escrita y oral después de las observaciones” (p. 40).

El Coaching es un sistema de intervención el cual pretende liberar el potencial del individuo o desarrollar capacidades a través de un programa de acompañamiento; el facilitador, llamado coach, ayuda a la persona siendo un puente entre lo que es en la actualidad y su deseo. Es un espacio de conversación planeado que busca crear cambios en una persona por medio del establecimiento de objetivos concretos, para poder confrontar y vencer las dificultades que le imposibilitan lograr efectivamente los resultados deseados (Leonard, 1999, en: Álvarez, 2011).

Gráfico 6. Elementos caracterizadores del Coaching educativo.

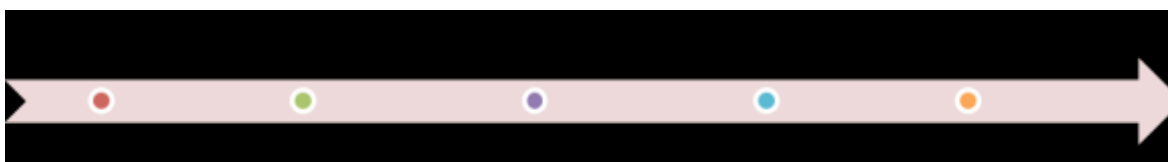


Tomado de Bou-Pérez (2007).

El modelo o estilo de coaching a manejar es la **Práctica Reflexiva**. Su fuente es “Center for Cognitive Coaching” (2007); Garmston, Linder & Whitaker (1993). Su definición es: Proceso donde los alumnos exploran sus propias creencias detrás de sus prácticas. El objetivo del coaching es: Facilitar el cambio en las prácticas de aprendizaje a través de un proceso reflexivo. Una breve descripción de la estrategia dice: Por medio de la estimulación y acompañamiento en la reflexión y el análisis, el coach es un mediador que ayuda al estudiante a tomar conciencia de las propias creencias que subyacen en su estilo de aprendizaje, comportamientos, estrategias y resultados, con el fin de obtener conclusiones y motivarlos a identificar y cambiar las prácticas ineficaces hacia la mejora de sus prácticas de aprendizaje.

Este modelo aplica un conjunto de estrategias diseñadas para que el profesor plantee su enseñanza de manera nueva y diferente, centrada en la manera que ellos perciben la relación enseñanza - aprendizaje, el modo que toman decisiones y su capacidad para controlar los efectos de las mismas. Este tipo de Coaching educacional es el más vinculado a la escuela del **Coaching ontológico**.

Gráfico 7. Fases del Coaching educacional.



Preparación. Observación. Retroalimentación. Modelamiento. Control y Evaluación.

Tomado de Baraona (2013, p. 49).

A continuación, se profundiza en cada una de las dimensiones del coaching educativo, a saber, la Autonomía, la Motivación (ya expuesta) y el Liderazgo. En concordancia con el esquema anterior, interesa entonces el empoderamiento del individuo, la libertad en la toma de decisiones y la comprensión de los factores que circundan dicho tópico, ya que una efectiva capacidad de discernimiento permite una mayor autonomía.

Reeve (2003) describe la necesidad de autonomía de la siguiente forma:

Al decidir qué hacer, queremos tener opciones y flexibilidad en la toma de decisiones. Queremos ser quienes deciden qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo, cuándo dejar de hacerlo y si hacerlo completamente o no; queremos decidir por nuestra cuenta cómo utilizar nuestro tiempo [...]; queremos que nuestra conducta esté relacionada, más que divorciada, con nuestros intereses, preferencias, anhelos y deseos [...]. También ansiamos la libertad para establecer nuestras propias metas, la

libertad para decidir qué es importante y qué merece dedicarle nuestro tiempo. En otras palabras, necesitamos autonomía. (p.107)

Galindo (2012) menciona la noción de autonomía de Piaget. Dice que la autonomía del agente moral la sitúa en el respeto por la regla, ya que “se constituye en una obligación que debe interiorizarse. Por el contrario, en caso de no respetarse las reglas [...], daría lugar a un conjunto de efectos negativos que afectan la vida colectiva de los individuos en la sociedad” (p. 25). Esta idea piagetiana reconoce la objetividad de la regla como algo externo a los agentes morales frente al planteamiento kantiano de la filosofía moral, que presenta el imperativo categórico en el cual la razón misma constriñe las acciones de los agentes morales, siendo estos autónomos. Galindo (2012) explica el proceso moral piagetiano que pasa de la obediencia de la regla por coerción a una obediencia por consenso, aceptando las normas por sus consecuencias, así para el individuo y para los demás “la finalidad es que el niño conozca la regla, la interiorice y aprenda a usarla” (p. 29).

Kamii (1970) describe así el desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual, pues la autonomía es una finalidad de la educación. Así pues, define autonomía como un gobernarse a sí mismo, contrario a la heteronomía que significa ser gobernado por los demás. Entonces ¿Qué hace que algunos niños lleguen a ser adultos autónomos? La respuesta de Kamii (1970) evocando a Piaget

(1932) es que “los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños al utilizar el castigo y la recompensa, y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian sus puntos de vista con los niños al tomar decisiones” (Kamii, 1970, p. 3). Así, los castigos y las recompensas –aunque agradables- refuerzan la heteronomía de los niños y obstaculizan el desarrollo de la autonomía. Citando un ejemplo de Piaget (1932) expone cómo son de simples los casos de moralidad autónoma. En su investigación, Piaget pregunta a niños entre los seis y los catorce años de edad, si era peor mentir a un adulto que a un niño.

Los niños pequeños respondieron firmemente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que los adultos saben cuando una afirmación no es cierta. Los niños mayores, en cambio, tendieron a contestar que a veces se hacía necesario mentir a los adultos, pero que era corrupto hacerlo con otros niños. Este es un ejemplo de moralidad autónoma (Piaget, 1932, en: Kamii, 1970, p. 2).

Por su parte, la autonomía intelectual, la otra autonomía, también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Si la autonomía moral trata sobre lo "bueno" o lo "malo", lo intelectual trata con lo "falso" o lo "verdadero" (Kamii, 1970). La heteronomía en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas.

Un ejemplo clásico es el pensamiento de Copérnico.

Un ejemplo extremo de esto, es el caso de Copérnico, a quien se le atribuye la teoría de la heliocentricidad. Copérnico publicó su teoría en un momento histórico cuando la mayoría de la gente creía que el sol giraba alrededor de la tierra. Esto fue causa de burlas y críticas, sin embargo su posición autónoma logró que se mantuviera convencido de la validez de su idea. Si él hubiese sido intelectualmente heterónimo, tal vez hubiera cedido ante la presión de los demás. Más aún, la persona intelectualmente heterónoma cree, sin cuestionamiento alguno, lo que se le diga, incluyendo conclusiones ilógicas, propagandas y hasta eslogans. (Kamii, 1970).

Ruiz (2009) expresa que la autonomía es una herramienta que sirve en el aprendizaje de muchas cosas, la cual al compararla con la construcción de un edificio asemeja la función del arquitecto. Para este caso se necesita primero una planeación y consecución de metas; luego se ponderan las expectativas, la motivación y el manejo de estados personales para llegar a término con éxito. Por otro lado está la búsqueda y el procesamiento de la información para la organización de los elementos y su espacio; enseguida se resaltan los aportes cooperativos y colaborativos en un tipo de comunicación que busque resolver las situaciones que se presenten en el equipo, incluyendo estrategias de solución de problemas. Además abarca la autorregulación del aprendizaje, importante para la investigación, teniendo como interés una autoevaluación y autoconfianza sobre la vida escolar que logre cumplir sus metas.

Por último, la tercera categoría de investigación es el liderazgo, ya que la motivación, segunda categoría, ya fue explicada. Torrecilla (2006) explica que la preocupación por obtener evidencias sobre resultados en la función directiva de la escuela es tan antigua como la propia investigación empírica. Tiene gran influencia en el ámbito de la educación la propuesta de Kurt Lewin quien establece tres estilos de ejercicio de liderazgo (Lewin, Lippit y White, 1939):

- El liderazgo autoritario. El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.
- El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.

- El liderazgo “*laissez faire*”. El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y lo deja a su propia iniciativa (Torrecilla, 2006, p. 12).

Por otra parte, entre los estudios clásicos que examinan las características de los líderes eficientes, sobresale el trabajo de Likert (1961). Él encuentra que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos.
- Coordinar y planificar (Likert, 1961, en: Torrecilla, 2006, p.12).

Torrecilla (2006) explica que han sido muy populares diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar. Así, por ejemplo, Sergiovanni (1984) formula cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante: 1.El líder técnico que enfatiza conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. 2.El líder humanista que concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental. 3.El líder educativo: quien utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. 4.El líder simbólico: que asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre además el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos. 5.El líder cultural, caracterizado por

definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia (Sergiovanni, 1984, en: Torrecilla, 2006, p. 14).

Actualmente, de las nociones de liderazgo, es el liderazgo distribuido un nuevo paradigma conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. “Significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Harris y Chapman, 2002, en: Torrecilla, 2006, p. 19). De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades en una causa común. Con el liderazgo distribuido, a su vez, la escuela entra a resolver sus problemas en concreto, posibilitando los aprendizajes de sus alumnos y reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la de la institución educativa. Así “la calidad educativa de la institución depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza” (Torrecilla, 2006, p. 19).

Entonces, debe replantearse el modelo de dirección desde sus bases y con él, el concepto de liderazgo: quién y cómo se asume. Por ende, es necesario “un liderazgo compartido, distribuido; con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto

individual como colectivamente, con una dirección visionaria (Torrecilla, 2006, p. 22). En particular, una de las razones importantes de Robinson, Lloyd & Rowe (2016) para medir el interés en los vínculos entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes es el deseo de los responsables políticos en muchas jurisdicciones “por reducir las disparidades persistentes en los logros educativos entre diversos sectores sociales y grupos étnicos, y su creencia de que los líderes escolares juegan un papel vital en hacerlo” (OCDE, 2001, en: Robinson y Otros, 2016, p. 14).

Al final del siglo XX el concepto de liderazgo se enfocó hacia el ámbito transformacional, término que pertenece a la obra de Burns (1978). Sun y Leithwood (2014) retoman sus conceptos y explican que la motivación es la noción requisito para el entendimiento del término liderazgo. Se define este tipo de liderazgo como la motivación hacia metas trascendentes, además que abarca la motivación hacia el logro y la autorrealización. El líder está asociado a la virtud de “carisma” y su trabajo debe ser fruto de tal actitud, de manera que la persona y la sociedad respondan a dicha naturaleza. La línea de estudio de esta investigación está anclada al liderazgo transformacional; así, son características de este término plasmar ideales trascendentes, la inspiración sobre el ser y el actuar que atraen personas que siguen al líder. Por otro lado es importante el comportamiento del líder, rasgos psicológicos para llegar a logros y la generación de una cultura organizacional, para lo cual los líderes deben tener capacidad cognitiva y organizativa de cara a la construcción de comunidades y al cambio en culturas organizacionales. Sashkin (1990) señala conductas de liderazgo como: la comunicación, la

confianza, el afecto, la atención, fundamentales para una autoeficacia que logre un empoderamiento del líder.

Por último, queda por decir que la noción de autonomía moral e intelectual, la noción de motivación, con sus componentes intrínsecos, extrínsecos y de autoeficacia, y la noción de liderazgo transformacional fueron adoptadas bajo la técnica empleada en esta investigación conocida como coaching educativo o educacional. Este es el contexto teórico que se generó para sobre él implementar la intervención pedagógica; el lector puede profundizar en estas nociones de manera particular.

Capítulo 3

3.Marco Metodológico

3.1. Enfoque metodológico

El presente proyecto de investigación tiene un enfoque mixto, partiendo de un análisis cuantitativo de entrada y salida sobre la valoración de una escala atribucional de motivación; a su vez brinda una descripción, análisis e interpretación de datos a través de la observación directa de situaciones cotidianas por medio de las percepciones y conceptos de las propias experiencias de los participantes de manera vivencial. Desea entender fenómenos y construir rutas de investigación a partir de la interpretación de datos; por lo tanto la realidad cambia por las interpretaciones y reflexiones a partir de la recolección de datos. El estudio realiza hipótesis antes, durante y después de la recolección y el análisis de datos, busca probar una hipótesis primera y producir otras sobre el camino; así, la acción indagatoria se mueve de modo dinámico; el enfoque cualitativo por su parte “proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas. Aporta un punto de vista fresco, natural y holístico” (Hernández, 2010).

Se elabora una constante reflexión de la práctica docente al reconocer la diversidad que existe en el aula de manera interpretativa. En particular, las categorías de investigación

han surgido del proceso mismo de la investigación, la observación y la reflexión de la realidad de análisis; en este marco, el investigador es un participante más en el medio (Hernández, 2010). Atendiendo a unos antecedentes por la cuestión del bajo rendimiento de los estudiantes, en particular el grado sexto, y una justificación que vela por una mejor calidad de vida de la muestra del curso 702, que versa sobre el ser del estudiante, sus valores y creencias, como sobre el quehacer académico y sus resultados, el enfoque busca dar solución metodológica a la pregunta de investigación y para ello la construcción del marco teórico en torno a la motivación y el coaching educativo.

Se trabajó el estudio a partir del modelo de *intervención pedagógica* que es la acción intencional desarrollada en la tarea educativa con el fin de realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Tourrián, 2011). El educando es un agente y por lo tanto exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas, que para el caso del coaching educativo logre incidir en las motivaciones de los alumnos.

La intervención pedagógica en esta investigación posee un sentido axiológico, que permite hablar de la educación como educación en valores, es decir, “como uso y construcción de experiencia axiológica para construimos a nosotros mismos en un entorno

cultural diverso de interacción” (Tourrián, 2011). Cada intervención pedagógica presenta el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (permanente, global, intercultural, general, vocacional y profesional), de manera tal que, en cada intervención, se manifieste el significado de la educación, significado que nació de un contexto de bajo rendimiento, que se justificó por la persona del educador y de los educandos y que ahora con el marco metodológico buscará ser concreto con las prácticas educativas.

3.2. Alcance (Tipo de investigación)

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo- explicativo, según Hernández (2010), ya que pretendió descubrir ideas y conocimientos de los estudiantes a partir del componente axiológico de la intervención pedagógica. Las posibles explicaciones fruto del análisis de la teoría y de otros investigadores se generaron sobre la sistematización y recolección de la información en el trabajo de campo. Así, el fin de las interpretaciones fue la búsqueda o no de factores relacionados con la motivación mediante la incidencia de una técnica de coaching educativo; probar cuantitativamente características y datos, y describir observaciones en el trabajo de campo maduran las explicaciones e hipótesis de la investigación.

Con esta investigación se contribuye sobre el horizonte de las prácticas pedagógicas en tanto que aborda al docente como sujeto investigativo quien deja su huella en los

procesos educativos como a los estudiantes quienes toman conciencia de su valor como personas, mejoran su autoeficacia y crean aprendizajes más sólidos que respondan a expectativas individuales, sociales y por un sentido de vida.

3.3. Diseño de la investigación

La intervención pedagógica se realizó a partir de un diseño de coaching educativo. Se trabajó, como ya se dijo, el estudio a partir del modelo de *intervención pedagógica* que es la acción intencional de la tarea educativa con el fin de realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de educación y del funcionamiento del sistema educativo (Tourriñán, 2011).

Respecto del concepto de *coaching*, éste se definió como:

Un sistema que busca liberar el potencial que todos llevan dentro a través de un proceso de acompañamiento, donde el facilitador o coach, apoya a la persona o coachee y actúa de puente entre su vida actual y su vida deseada, a través del autoconocimiento y la acción”. (Leonard, 2008, p. 12, en: Álvarez, 2011).

Uno de los métodos que utiliza actualmente el coaching fue creado por Sócrates en Grecia y lo denominó “mayéutica”. Este método consistía en emplear el diálogo para obtener el conocimiento y poder llegar a la verdad. Este importante filósofo griego se

sentaba a conversar con sus discípulos para que, por medio de las preguntas que él les realizaba, estos sacaran a la luz todos sus conocimientos y pensamientos. (Associate Certified Coach, 2007, en: Álvarez, 2011). A su vez, Bou (2013) habla del coaching educativo como un área que respalda una metodología novedosa de enseñanza. Acá el maestro es un coach que impulsa al estudiante a “aumentar sus conocimientos, percepciones y habilidades, mejorándolas y haciéndolo consciente de su propia realidad, lo que requiere una firme convicción de quien guía en las capacidades de quien es guiado”.

3.4. Población

La investigación tiene como espacio definido de trabajo la institución I.E.D. Alejandro Obregón ubicada en la localidad 18 en la ciudad de Bogotá. Desde allí se tomará como población de estudio a los niños y niñas del grado 702 de la jornada de la tarde. La muestra consiste en 11 estudiantes del curso, de ambos géneros, ubicando en ella a estudiantes de bajo rendimiento académico, con edades de 12, 13 y 14 años de edad.

La mayoría de los estudiantes relacionados no aprobaron para grado sexto dos materias, sobre todo las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, español e inglés. Las razones de los docentes para su no aprobación fueron falta de trabajo, falta de responsabilidad en la entrega de los informes y ejercicios, falta de dedicación y preocupación por alcanzar sus logros y en algunos casos falta de respeto o atención hacia sus profesores.

A lo anteriormente dicho se suma que sobre la mitad de los estudiantes de la población la citación de acudientes fue vacía, es decir, no asistieron al colegio para establecer un seguimiento al estudiante. Además, varios de ellos no presentan niveles de atención en torno a las directrices impartidas, no toman apuntes y su receptividad está sobre el rango del corto plazo. Suelen utilizar el teléfono celular y distraerse con objetos, en el caso de las niñas, como espejos y labiales. Así, la necesidad de atención y concentración es fundamental a la hora de considerar la motivación.

Dentro del diagnóstico de esta investigación se utilizó el instrumento de Relatos autobiográficos que sirvió para observar y caracterizar aspectos de la vida de los estudiantes, como su vida familiar, sus expectativas de vida, su relación con los profesores y las asignaturas, los obstáculos que han enfrentado para llegar hasta hoy a nivel personal, familiar, escolar y académico.

Este instrumento permitió indagar las necesidades educativas de los alumnos, como su relación con las aspiraciones más profundas, en las que se incluyen estados de vida y aspiraciones profesionales; además se encuentran perfiles de acompañamiento de los adultos, donde se ubican padres que no están pendientes de sus hijos, padres autoritarios, padres que aparecen para juzgar y sancionar pero que no enseñan ni son un valor para el estudiante. Por otro lado responden con sus preconceptos a las nociones de motivación,

autonomía y liderazgo. El curso 702 obtuvo el puesto sexto en el año 2015, en su rendimiento académico, siendo el mejor sexto de los tres existentes.

3.5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis fueron planteadas de la pregunta de investigación y de sus objetivos, los cuales desean encontrar factores relacionados a la motivación que sean activados a partir de la técnica del coaching educativo. Dichas categorías son tres: Autonomía, Motivación y Liderazgo.

Tabla 6. Estructura del planteamiento del problema de investigación con categorías de análisis.

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Sub-categorías
El Coaching educativo	El bajo rendimiento de los estudiantes identifica actitudes y conductas estudiantiles sobre algunas o pocas herramientas para alcanzar sus logros y metas a nivel académico, notando falta de interés por la vida escolar.	¿Qué factores relacionados con la motivación se afectan al realizar una intervención pedagógica basada en la técnica del coaching educativo en un grupo de estudiantes del curso 702 del colegio Alejandro Obregón?	Realizar una intervención pedagógica basada en coaching educativo que incida en la motivación de estudiantes del curso 702 del colegio Alejandro Obregón para mejorar su rendimiento académico.	Incidir en la motivación a partir de la promoción de la autonomía y el aprendizaje autorregulado.	Autonomía	*Autoevaluación y plan de metas.
						*Autorregulación en aprendizaje.
						*Toma de decisiones y autoconfianza.
				Incidir en la motivación de los estudiantes a partir de sus elementos.	Motivación	*Motivaciones intrínsecas.
						*Motivaciones extrínsecas.
				Incidir en la motivación a		*Autoeficacia y expectativas de éxito.
*Motivación hacia metas trascendentes.						

				partir de la promoción del liderazgo.	Liderazgo	*Actitudes que forman acciones.
						*Promoción de cultura organizacional

Fuente: Propia.

Para el establecimiento de las subcategorías se tuvieron en cuenta los estudios de González y Tourón (1992) sobre el autoconcepto y el rendimiento escolar, observando sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje, el estudio de Ruiz (2009) acerca de la autonomía en el aprendizaje y posibles direcciones para el desarrollo en la formación profesional, y por último Sun y Leithwood (2014) quienes abordan los efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes.

Como categorías emergentes se encontraron la atención y concentración, el aspecto socioafectivo del aprendizaje y los sueños trascendentes. Se confirmó la existencia y presencia de factores asociados a la motivación, que se introdujeron en el marco teórico, a saber, la metacognición, la empatía y el sentido de vida, factores que siempre estuvieron presentes desde el diagnóstico hasta los resultados y que orientaron mejor la comprensión de la intervención pedagógica.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Para el análisis de los hallazgos se tomaron las necesarias evidencias, teniendo en cuenta el Enfoque Mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, de esta investigación; por lo tanto los instrumentos y las técnicas usadas fueron:

3.6.1. Escala Atribucional de Motivación de logro.

Dentro de los instrumentos de enfoque cualitativo se encuentra la Escala atribucional de motivación de logro de Weiner (1986) como formato de observación estandarizado, prueba de entrada y salida de la investigación. Sobre el concepto de motivación han surgido algunos instrumentos empleados en su medida; esta escala brinda validez, fiabilidad y estructura de factores para una Escala Atribucional de Motivación de Logro, basada en la teoría atribucional de Weiner y aplicada en un contexto escolar. Maehr (1984) enfatiza el rasgo de inversión personal de la motivación de logro, en tres factores: el sentido del sí-mismo, los incentivos personales y las alternativas percibidas (Maehr y Braskamp, 1986). El sentido de sí mismo se refiere a aspectos de la propia identidad: sentido de competencia, sentido de autonomía, y sentido de determinación, focalizados entre metas de tarea (implicación y logro), metas personales (competitividad, poder), metas de solidaridad social (afiliación, interés social) y metas de recompensa extrínsecas.

Desde la perspectiva atribucional, el modelo motivacional cognición-afecto-acción de Weiner (Weiner, 1986a, 1986b) desea incluir el horizonte de las conductas humanas, en particular las estructuras y procesos cognitivos que inciden sobre la conducta. La teoría de Weiner (1986a) mezcla elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro; en este sentido sirve como una teoría motivacional.

3.6.2. Diario de campo docente.

Dentro de los instrumentos de enfoque cualitativo se encuentra el diario de campo que registra la observación realizada por el docente investigador; Hernández (2010) manifiesta que esta actitud conlleva atender a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Para esta investigación será crucial la observación sobre lo humano desde sus perspectivas individual, social, psicológica, espiritual, dando realce a las convicciones y creencias que poseen los estudiantes, a niveles superficial y profundo, que reflejen la vida y obra de los educandos, para encontrar tras estas observaciones factores relacionados con la motivación y los motivos que mueven a los adolescentes en su vida escolar. Cuevas (2009) plantea que este instrumento sirve para observar y anotar rasgos pertinentes, y descriptivos, así como rasgos interpretativos. El diario de campo, fue diseñado por las investigadoras (Romero & Pulido, 2014), quienes asumen un ejercicio riguroso de sistematización que permite dar claridad sobre los datos y acciones evidenciadas.

3.6.3. Relatos Autobiográficos.

Según Foucault, la cultura de Occidente ha generado diversas tecnologías para la construcción de la subjetividad (Foucault, 2001). Pensarnos a nosotros mismos como sujetos y agentes. Por el contrario, la ausencia de una identidad así como la falta de un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un lugar de intenciones y propósitos, imposibilita un reconocimiento como agentes. Duero (2007) expresa que “si no se sabe quien se es, qué se quiere ni para qué, tampoco se sabe cómo actuar ni por qué; así, un buen

relato parece formar parte del conjunto de herramientas generadas por el ideal occidental de sujeto racional” (p. 233), a quien se supone capaz de responder por sus acciones.

Carl Rogers (2003) por su parte dice que, tras un tratamiento terapéutico exitoso, las creencias de la persona pierden rigidez, lo que permite a éstas expresar una mayor apertura para la incorporación de nuevas vivencias así como también una mayor complejidad en relación a cómo se experimentan a sí mismas y a los propios sentimientos, siendo la dimensión axiológica y de creencias columna vertebral de sí mismo. Duero (2007) afirma que las personas tienden a mostrarse “en su conversación como centro de las relaciones, decisiones y juicios de valor, cual si estuvieran mejor autorientados y menos preocupados por satisfacer expectativas ajenas. Finalmente, dice, se perciben a sí mismas como parte de un proceso dinámico” (p. 235), que los predispone al cambio y la movilización, más que como un producto terminado.

El relato autobiográfico permitió acercarse a la subjetividad de los estudiantes, donde fueron conscientes de sí mismos y observaron las ventajas y dificultades que tienen a la hora de describirse y entender lo que les sucede. El acto de escribir que requiere de cierta complejidad lo es más aún pues percibirse a sí mismo y delante de los otros exige humildad y valor, dos acciones impresas en el papel, pues de manera positiva se esforzaron por plasmar quienes eran los individuos, personas y estudiantes. Marca este instrumento una relación consigo mismo, con los demás sobre todo sus familias, con el colegio y con el sinnúmero de sueños y aspiraciones que sienten los alumnos.

3.6.4. Fuentes para la recolección de datos : Documentos y materiales.

Fueron fuente de información documentos del Archivo estadístico del colegio Alejandro Obregón desde el año 2013 al 2016, el registro de Notas y los Observadores de los cursos sexto; además el registro de Retratos autobiográficos. Como materiales se encuentran videos didácticos introductorios y videos grabados sobre la experiencia investigativa. Hernández (2010) menciona que estas fuentes le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

3.6.5. Técnica para la sistematización de los instrumentos.

Se utilizaron los software Excell de Microsoft Office y QDA MINER 4 Lite 1.4.5. (2014 Qualitative data analysis software) para el trabajo estadístico y de formación de gráficos de la investigación. En particular el segundo programa permite organizar los datos desde la entrada de la información primera pasando por comentarios sustentados teóricamente hasta determinar gráficas estadísticas.

3.6.6. Triangulación de la información.

La metodología empleada para la triangulación de datos fue la triangulación de teorías o disciplinas, ya que se usó la categorización expuesta por los tópicos de motivación, autonomía y liderazgo y las respectivas subcategorías de autoevaluación sobre

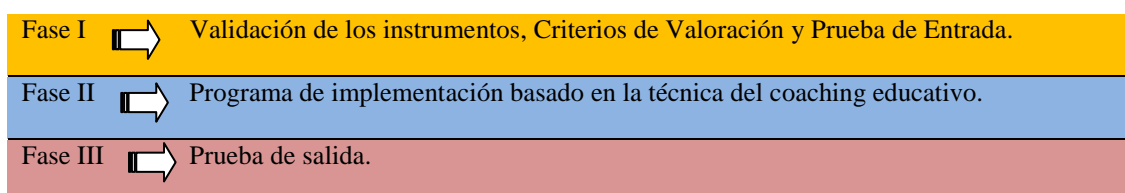
ejercicios, autorregulación en el aprendizaje, orden en sus presentaciones, manejo de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, autoeficacia y expectativas hacia el éxito, motivación hacia metas trascendentes, actitudes que forman acciones en el líder y promoción de cultura organizacional.

Con la información dada se realiza una clasificación adecuada de los resultados, a través de los instrumentos de recolección de datos utilizados. Para la triangulación se tuvieron en cuenta los datos obtenidos en el diario de campo y la matriz de sistematización en la que se registró la información según cada fase de entrada, programa de implementación y salida. Se analizó desde los autores teóricos e investigadores relacionados con el fin de generar conocimiento e hipótesis y explicaciones pertinentes al rigor académico que conlleven a abrir caminos de reflexión y acción.

3.7. Plan de acción

Tres fases conforman esta investigación las cuales se consideraron pertinentes para dar orden, claridad y objetividad suficiente a los datos arrojados.

Gráfico 8. Fases del Plan de acción.



Fuente: Propia.

3.7.1. Fase I:

Validación: Se realizó asesoría y retroalimentación directa por el docente Joaquín Ricardo Acosta Medina experto en el tema de coaching educativo, docente de la Universidad de La Sabana, quien reviso los formatos de la Escala de atribución de motivación de logro y las unidades didácticas manejadas en el programa de implementación para evaluar la pertinencia de los mismos para los estudiantes.

Criterios de valoración: que se establecieron para el seguimiento del trabajo, establecidos con el Diagnóstico; ellos fueron:

Autonomía

- El estudiante autoevalúa su vida cotidiana y escolar teniendo en cuenta un plan de metas, y sabe cómo alcanzarlas.
- El estudiante piensa y actúa por sí mismo para lograr una autorregulación en su aprendizaje.
- El estudiante manifiesta un orden en su propia toma de decisiones y una autoconfianza en sí mismo.

Motivación

- El estudiante maneja su motivación intrínseca a partir de una alimentación propia y sólida de su motivación e interés.

- El estudiante maneja su motivación extrínseca sabiendo que es un adolescente, quien valora los aportes de su familia y docentes para promover su propio desarrollo.
- El estudiante sabe que es capaz de autoeficacia, sorteando los diferentes momentos de la vida con el fin de formar expectativas hacia el éxito.

Liderazgo

- El estudiante vive por motivaciones hacia metas trascendentes, para toda la vida, más allá de su mundo inmanente.
- El estudiante interpreta sus actitudes de modo que formen acciones de liderazgo.
- El estudiante promueve una cultura organizacional, con entusiasmo y promoviendo relaciones positivas en y por el grupo.

Prueba de entrada: La Escala de atribución de motivación de logro de Weiner (1986) consiste en una escala formada por 22 ítemes de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos.

Tabla 7. Media y desviación típica de las puntuaciones de la Escala de motivación de Weiner.

Media y desviación típica de las puntuaciones en los ítemes de la Escala Atribucional de Motivación			
Ítem	Media	StdDev	Etiquetas
M1	4.60	2.85	Satisfacción de nota
M2	6.75	2.18	Suerte
M3	4.63	2.12	Autocumplimiento
M4	5.52	2.31	Subjetividad del profesor
M5	6.45	2.12	Justicia
M6	6.35	1.90	Esfuerzo

M7	5.80	2.06	Confianza
M8	4.30	1.80	Tareas dificultad/facilidad
M9	6.21	2.01	Probabilidad de éxito
M10	5.71	1.84	Capacidad
M11	7.42	1.67	Importancia
M12	6.52	1.79	Interés
M13	5.21	2.21	Satisfacción en estudio
M14	4.66	1.72	Exámenes
M15	6.49	1.92	Afán
M16	6.34	2.67	Competencia del profesor
M17	6.03	1.96	Persistencia
M18	5.95	1.71	Autoexigencia
M19	5.95	1.93	Constancia
M20	6.30	1.96	Disposición
M21	5.45	1.76	Frecuencias de éxito
M22	5.68	2.22	Aburrimiento
ESTADISTICA DE LA ESCALA			
Media Varianza STD DEV N° items Casos 128.4543 527.5897 22.9693 22 980			
Estadística Media Mínimo Máximo Rango Máx/Mín Varianza de los items.			
Item medias 5.8388 4.3011 7.4296 3.1285 1.7274 .6189			
Item varianzas 4.2344 2.8214 8.1180 5.2966 2.8773 1.7377			
Inter-Item Covar. .9403 -.5643 3.1197 3.6840 -5.5285 .3822			
Inter-Item Correlac. .2363 -.0910 .6432 .7343 -7.0662 .0253			

Fuente: Más, M. (1998). Validación de una escala de motivación de logro.

3.7.2. Fase II:

La implementación didáctica se estructuró en un programa de 6 sesiones de trabajo en torno a las unidades de Autonomía, Motivación y Liderazgo, en las cuales se dinamizó la experiencia pasando primero por un momento introductorio de exposición de material audiovisual y una breve exposición de entrada del tema, para luego seguir a un momento de

socialización o trabajo en grupo sirviendo para ello un estudiante de moderador; a continuación vino un momento central de Modelamiento individual o grupal frente a las ideas y experiencias de los muchachos al respecto. Más adelante seguía un ejercicio de relación y asociación de ideas de la teoría con la vida del estudiante para terminar con un estudio de caso, o aplicación de los conceptos asimilados. En la última unidad hubo una actividad de preparación y muestra de un sociodrama junto a la evaluación del programa en general.

El esquema siguiente fue el utilizado para la implementación de las unidades académicas, validado por el docente y asesor de la investigación, Joaquín Ricardo Acosta Medina, M. Ed. Universidad de la Sabana, con base en el esquema de coaching educacional de Baraona (2013) expuesto en el marco teórico.

Preparación.	Observación a partir de objetivos.	Retroalimentación.	Modelamiento y Recursos.	Control y Evaluación.
SESION no. Video didáctico, breve exposición y preguntas.	1. Identificar socialmente elementos. 2. Realizar una reflexión personal.	Pregunta orientadora a nivel social: ¿Qué características presenta la autonomía y cómo construirla? Pregunta orientadora a nivel personal: ¿Qué ha ganado en autonomía en tu vida y en el colegio?	*Video. *Tablero. *Tiempos. *Puesta en común. *Trabajo personal Modelamiento individual o grupal.	Valoración de roles sociales y roles individuales en torno al tema, observando los hallazgos y compromisos del estudiante. *Productos.

3.7.3. Fase III:

Prueba de salida: Se vuelve a retomar la Escala de atribución de motivación de logro de Weiner (1986) para observar y entender el comportamiento de respuesta de los estudiantes antes de y después de la intervención pedagógica. Con el estudio cuantitativo y cualitativo se busca interpretar los datos de la información de modo numérico y de valor humano para dar acertadas conclusiones al problema de investigación propuesto. Aunque la intervención tiene un lapso de duración relativamente corto se espera encontrar una comparación significativa respecto de la prueba de entrada.

3.8. Estrategia de enseñanza utilizada en la investigación

Como ya se expuso en el marco teórico y en el diseño de la investigación, se empleó una técnica de coaching educativo en sus diferentes momentos: Preparación, Observación, Retroalimentación, Modelamiento, Control y Evaluación, expuestos por Baraona (2013). La técnica permite un acercamiento individual y grupal que realza las creencias y conceptos del estudiante para sacar desde dentro lo mejor de sí mismo y descubrir y degustar la verdad de tal modo que las motivaciones de los estudiantes mejoren y sean capaces de conquistar un aprendizaje más autónomo del cual sean ellos los líderes y promotores de la vida escolar y de sus metas en general.

Capítulo 4

4.Resultados y análisis de investigación

4.1. Resultados o hallazgos

Los resultados de esta investigación obedecieron a un análisis riguroso tanto cuantitativo como cualitativo con sus respectivos métodos y están organizados según los hallazgos observados en cada una de las pruebas (diagnóstico, entrada-salida, implementación) en cuanto a las categorías de autonomía, motivación y liderazgo, que a su vez se subdividieron en tres: Autonomía: Autoevaluación y plan de metas, Autorregulación en aprendizaje, Toma de decisiones y autoconfianza. Motivación: Motivaciones intrínsecas, Motivaciones extrínsecas, Autoeficacia y expectativas de éxito. Liderazgo: Motivación hacia metas trascendentes, Actitudes que forman acciones, Promoción de cultura organizacional.

4.1.1. Antecedentes fuente de Diagnóstico.

En este momento diagnóstico se observó una gama de posibilidades, ideas y orientaciones respecto de las categorías de investigación; dichas características se socializaron y sintetizaron para llegar a establecer las subcategorías básicas de la investigación y así poder dejar unos criterios fijos establecidos de investigación. Se utilizó la técnica del Relato autobiográfico en el cual el estudiante plasma líneas de su vida

enfocadas a los tres temas centrales del coaching educativo (autonomía, motivación y liderazgo). A continuación algunas ideas que hacen visible el pensamiento de los estudiantes del grado 702.

Tabla 8. Resultados de Diagnóstico con base en relatos autobiográficos.

Categorías	Subcategorías probables	Transcripción de ideas con base en el relato autobiográfico.
Autonomía	<p>*Planeación y consecución de metas.</p> <p>*Búsqueda y procesamiento de la información.</p> <p>*Organización del espacio.</p> <p>*La expresión y la comunicación dentro del equipo.</p> <p>*Cómo se hallan las iniciativas?</p> <p>*La solución de problemas frente a los imprevistos.</p> <p>*Valoración y creatividad en la obra.</p> <p>*La autorregulación del aprendizaje.</p> <p>*Autoevaluar lo que se hace, los avances, dificultades y éxitos.</p>	<p>Va: yo quiero ser científica o ingeniera matematica porque me gusta mucho ciencias y matematicas pero todas las materias me gustan. A1L1</p> <p>Mi mamá la mayor parte del día está trabajando entonces ella nunca me manda sino que yo hago las cosas por mi propia cuenta y asi he aprendido a ser autónoma. M1A2</p> <p>Unas de mis grandes motivaciones es estudiar en una universidad pero en otro país y volverme chef, actriz o tal vez me gustaria tener una fundacion de perritos y gatitos porque me gustan mucho. A1A3</p> <p>Me gustaria ser conciente que para ser un lider toca confianza y fe, y pensar primero en tener libertad sobre mi mismo para poder ser un lider completo y seguro. A3</p> <p>Me considero un luchador porque me interesa en lograr mucho mi sueño y yo tengo seguro que podre ser futbolista con la ayuda de dios y perseverancia de uno mismo todo sera posible, y mucho entrenamiento para dar frutos y cuando tenga esos frutos disfrutaras de esos frutos. A1A2</p> <p>Voy a ser alguien en la vida y mi mama me apoya también. A3</p> <p>Porque antes me despertaba a las 9:00 haora me despierto a las 7:00 también yo no estudiaba por las mañanas haora si estudio abeses tiendo mi cama le ayudo a mi mama me baño temprano. A1</p> <p>Otra motivacion es que yo cuando hago las tareas yo me siento orgulloso para poderlas hacerlas bien y sacar buenas notas para aprender. A2A3</p> <p>Si he logrado autonomia siendo autonoma y aprendiendo a hacer las cosas por mi cuenta y lo logre gracias a creer en mi misma. A2A3</p> <p>Ser una luchadora mejorando cada día mas y quiero lograrlo y llegar muy lejos. A1</p>
	<p>*Ingreso de pensamientos, sentimientos y acciones.</p> <p>*El estudiante debe creer en sí mismo.</p> <p>*Cómo ser capaz de rendir en una tarea?</p>	<p>Ag: Tengo 2 diplomas uno de matematicas y otro de sociales el de matematicas fue en 5 y el otro en 4.</p> <p>Lo: mas alegre cuando me premian por aser algo bueno, mis motivaciones es que me premien cuando ago algo bueno. M2</p> <p>Si he logrado ser autonomo porque yo no me tienen que mandar casi para nada aveses pero cosas. M1</p> <p>Siempre he sido juiciosa porque mi mamá siempre me ha motivado siempre a que siga a delante y eso me ha hecho pensar</p>

Motivación	<p>*La autoeficacia y el control personal.</p> <p>*Cómo generar expectativas de éxito?</p> <p>*Generación de motivaciones intrínsecas.</p> <p>*Actitudes de curiosidad, interés y exploración.</p> <p>*Valor, importancia y utilidad de las tareas.</p>	<p>que yo si puedo y me ha motivado a estudiar y a querer graduarme y viajar a muchos lugares. M2</p> <p>Bui: unas de mis pequeñas motivaciones son cuando mi mamá me sacó a patinar. Cuando juego futbol con mis primos y cuando hablo con mi mamá o con mi hermana. M2</p> <p>Me considero una persona autonoma porque no me tienen que decir lo que debo hacer. Yo confío en que si estudio muy juiciosa podre llegar a lo que quiero ser cuando grande. M1M3</p> <p>Soy capaz de hacer todo por si solo porque me gusta ser responsable con mis trabajos tareas y metas. M1</p> <p>Cuando no estoy haciendo nada trato de organizar lo que tengo desorganizado para que mi madre sea feliz y orgullosa de su hijo. M3L3</p> <p>Flo: mis motibaciones serian ser cirujana en otro paiz o ayudar a la jente pobre del mundo es algo que quisiera hacer. A3M1</p> <p>Si si yo quisiera llegar lejos lo podia pero hay veses soy tan negativa que no puedo lograr lo que yo quisiera pero trabajo en eso en llegar lejos. M3falta</p> <p>Sil: ser un gran futbolista como Ronaldhino porque de el aprendi que se uno se cae tiene que levantar y seguir adelante. M3</p> <p>Yo si puedo ser un líder si creo en mi y si creo y pensar que si puedo, y quiero llegar lo mas lejos que pueda llegar. A3M3</p> <p>Arri: me gusta mucho el colegio alejandro obregon porque hay buenos profesores me ayudan en mis problemas nos enseñan mucho y aprendemos. M2</p> <p>Cosas que me van a servir ser autonomo es hacer las cosas por si mismo. M1</p> <p>Dí: mis grandes motivaciones son salir adelante hacer una carrera de criminalistica y ser muy buena en mi trabajo. L1M3</p>
Liderazgo	<p>*La motivación hacia metas trascendentes.</p> <p>*El logro y la autorrealización del líder.</p> <p>*El líder es una persona carismática.</p> <p>*El trabajo debe ser fruto de las actitudes.</p> <p>*El liderazgo transformacional.</p> <p>*El líder se inspira en su ser y actuar.</p> <p>*El líder atrae personas que lo siguen.</p> <p>*Los hombres se fijan en el comportamiento del líder y rasgos psicológicos.</p> <p>*Fin: Una cultura organizacional.</p>	<p>Ag: ... yo he sido autonomo con mis padres la he conseguido siendo onesto, responsable, onesto. L3L2</p> <p>Y un luchador quiere ganar siempre y puede llegar hasta donde nadie ha llegado y todo se puede lograr si uno se lo propone. L2L3</p> <p>En algunas ocasiones cuando nos ponen en grupo me como la lider y se que si me considero una lider puedo llegar muy lejos, y tambien cuando fuera mas grande me gustaria ser una patinadora profesional. L1L3</p> <p>Ram: mis grandes metas es ser futbolista profesional y sacar a mi familia adelante porque para mi y para ellos es un logro muy importante. L1</p> <p>Cirujana porque ayuda uno a salvar vidas y ayudar a la jente porque hay mucha jente que lo necesita y eso es uno ser solidario con los demas. L1</p> <p>Voy a ser una leyenda del futbol como Pele, Ronaldhino, Sergio Ramos, Ronaldo. L1</p> <p>A mi Señor porque el me iso para algo para cambiar el mundo. L2</p> <p>Os: quiero ser piloto, porque cuando yo hera pequeño soñava mucho con aviones. Y mis motivos son los aviones que tengo en la casa, esos aviones son muy importantes para mi porque me los</p>

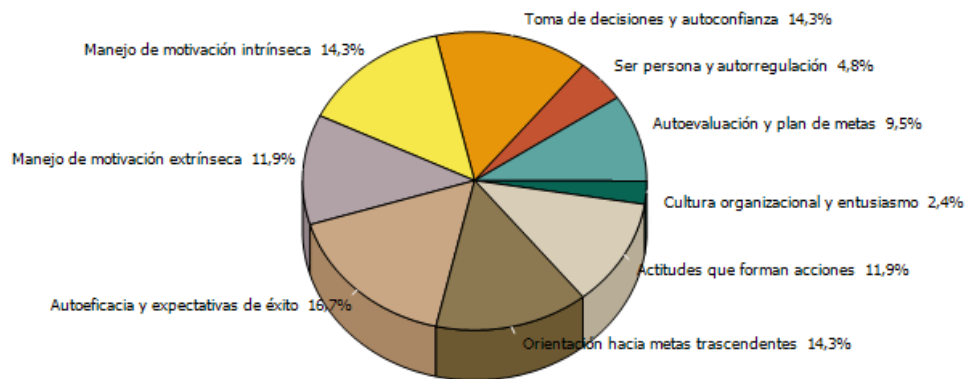
	*Conductas de liderazgo como: comunicación, confianza, afecto, atención.	regalo mi habuelita. L1L2 Quiero ser un orgullo para ellos y que esten satisfechos. L2 Cuando no estoy haciendo nada trato de organizar lo que tengo desorganizado para que mi madre sea feliz y orgullosa de su hijo. M3L3 Dí: mis grandes motivaciones son salir adelante hacer una carrera de criminalística y ser muy buena en mi trabajo. L1M3
--	--	--

Fuente: Propia.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Gráfico 9. Resultados de Diagnóstico, porcentajes, clasificados según las subcategorías.

Distribución de palabras clave (Frecuencia)



4.1.2. Prueba de entrada y de salida, análisis cuantitativo comparable.

La escala atribucional de motivación de logro de Weiner sirvió para la prueba de entrada y de salida, en particular para ser relacionada con las categorías y subcategorías planteadas en esta investigación, de tal manera que cada subcategoría del Coaching educativo estuvo relacionada con algunos items o tópicos expuestos en la escala atribucional.

Desde allí se realizó el análisis e interpretación de los datos y sistema cuantitativo, dado primero un pretest con sus resultados y luego un posttest con sus resultados. En cada análisis de categorías se brinda una pequeña síntesis de los resultados globales, comparando la prueba de entrada y la prueba de salida. Se utiliza el análisis de medidas de tendencia central y medidas de variabilidad propuesto por Hernández (2010). A continuación se presentan las categorías y subcategorías relacionadas con el número de pregunta del test (Escala atribucional).

Tabla 9. Relación de categorías, subcategorías y preguntas de la escala de motivación de Weiner.

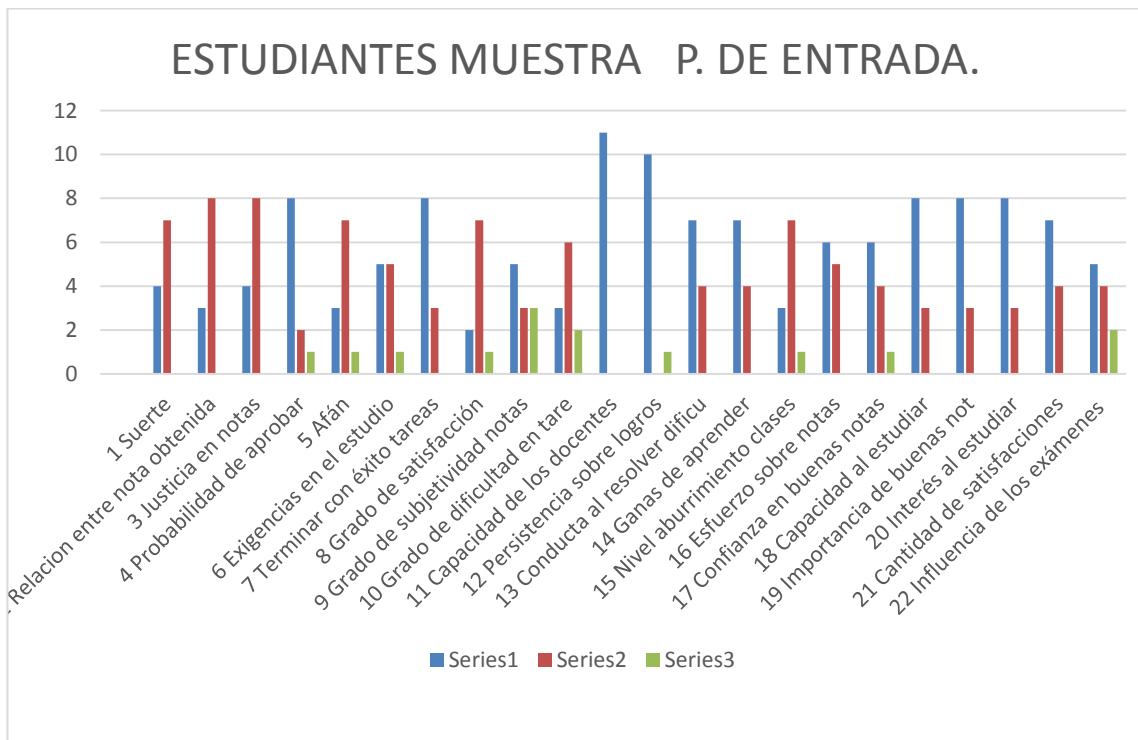
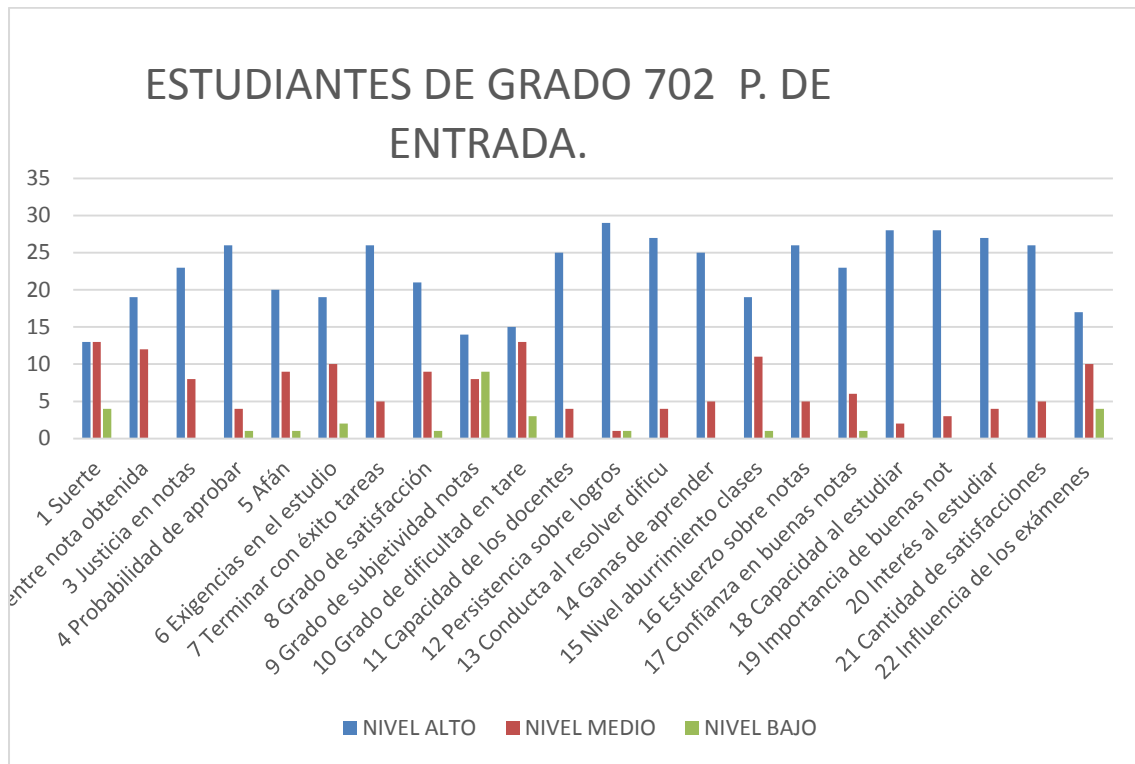
Categorías	Sub-categorías	Número de pregunta en la Escala
Autonomía	*Autoevaluación y plan de metas.	3.Autocumplimiento 5.Justicia
	*Autorregulación en aprendizaje.	9.Probabilidad de éxito 15.Afán 18.Autoexigencia
	*Toma de decisiones y autoconfianza.	7.Confianza 19.Constancia-dificultades
	*Motivaciones intrínsecas.	18.Autoexigencia 1.Satisfacción de nota 20.Disposición-ganas

Motivación	*Motivaciones extrínsecas.	16.Competencia del profesor 11.Importancia 14.Exámenes influencia
	*Autoeficacia y expectativas de éxito.	3.Autocumplimiento 17.Persistencia
Liderazgo	*Motivación hacia metas trascendentes.	3.Autocumplimiento 13.Satisfacción en estudio
	*Actitudes que forman acciones.	6.Esfuerzo 10.Capacidad 12.Interés
	*Promoción de cultura organizacional	6.Esfuerzo 12.Interés 19.Constancia-dificultades

Fuente: Propia.

En la fase de la prueba de entrada se registró el resultado de la escala atribucional sobre todo el curso de 702 de 32 estudiantes para luego analizar dicha prueba de entrada con el grupo muestra de 11 estudiantes debido a que otros 2 de los estudiantes escogidos no asistieron a varias sesiones. Como se observa en la gráfica el nivel del curso en general está en un rango alto mientras que el nivel del grupo muestra de la pregunta 1 a la 10 se encuentra en un rango medio, a su vez que de la pregunta 11 a la 22 busca un rango alto.

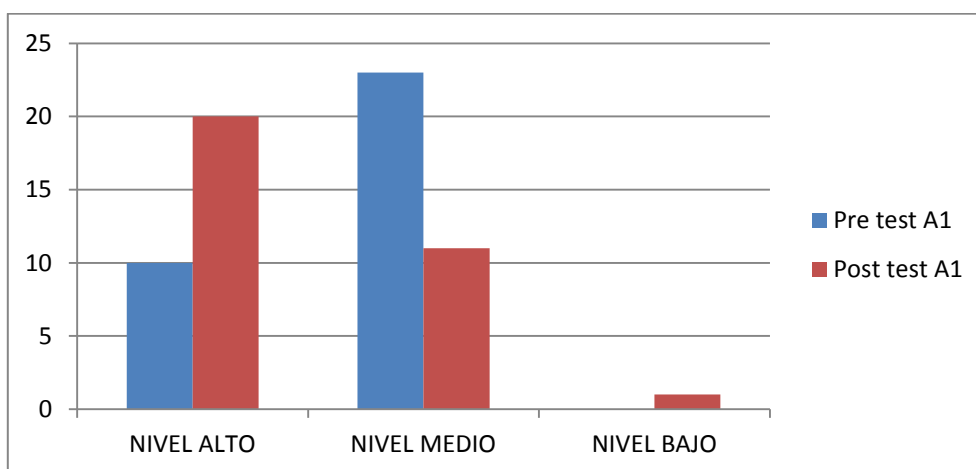
Gráfico 10. Resultados del Pretest, primero con los estudiantes del curso 702 y luego solo con el grupo muestra.



Análisis cuantitativo por categorías: Categoría Autonomía.

Subcategoría: Autoevaluación y plan de metas.

Gráfico 11. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autoevaluación y plan de metas.

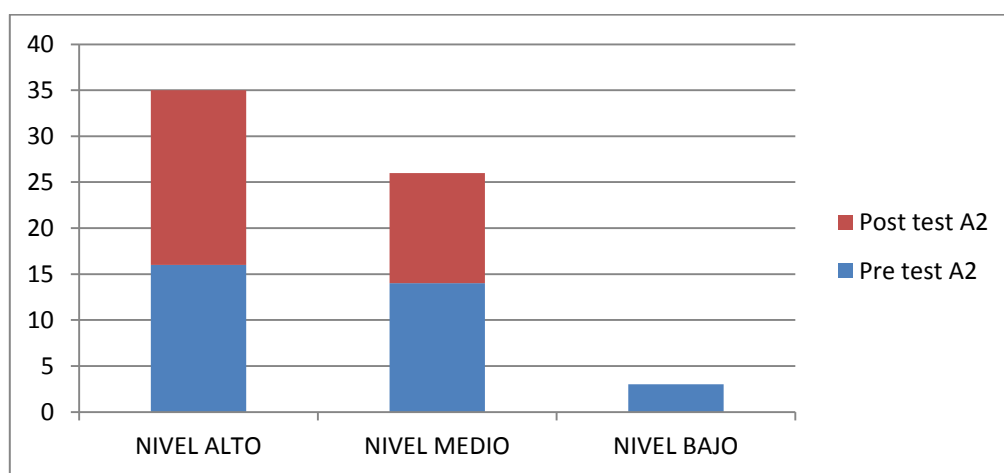


El nivel de autoevaluación y elaboración de un plan de metas exhibido por los participantes se concentra en un rango medio y tiende a ir elevándose hacia un rango alto, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se inclinaron hacia valores elevados en la medida de autoevaluación y plan de metas. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 10 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 10.66 y la mediana de 11, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar disminuye de 11.53 en el pretest a 9.5 en el posttest, lo que manifiesta una concentración de los datos hacia el nivel alto de la escala.

El significado del alto nivel en la autoevaluación y plan de metas indica la importancia de manejarse a sí mismo meditando sus prácticas académicas y comenzando por el trazo de un plan de metas a corto y largo plazo. El factor de la suerte se abandona para pensar que los resultados dependen fundamentalmente del individuo mismo, de su esfuerzo y metas, así como mejora la relación entre las notas obtenidas y las notas deseadas y el nivel de justicia que se forma en su conciencia el estudiante. La importancia de la autoevaluación muestra que quien ejecuta dicha acción se siente más satisfecho consigo mismo y los aspectos por mejorar los detecta de forma más adecuada y precisa. De otro lado, el autoconcepto se eleva al entender las recompensas internas y su propia autorrealización en tanto que el aprendizaje se hace más consciente y nutrido desde las propias experiencias de éxito del estudiante.

Subcategoría: Autorregulación en aprendizaje.

Gráfico 12. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autorregulación del aprendizaje.

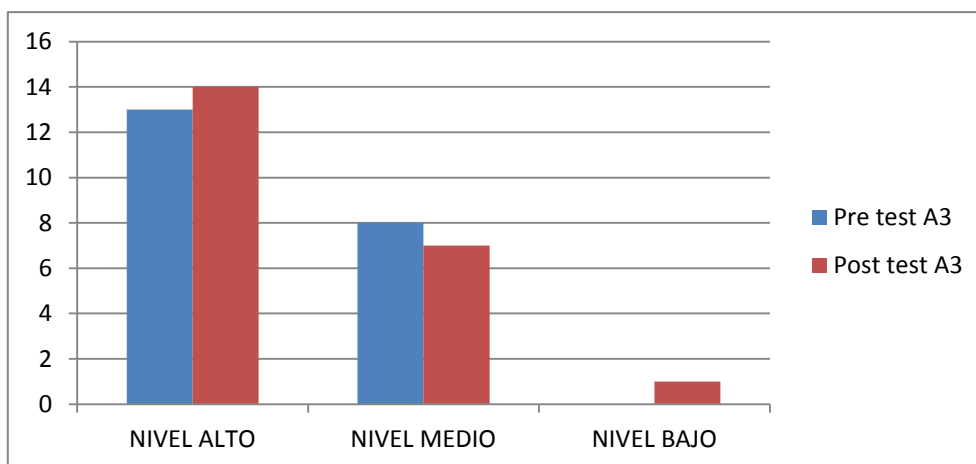


El nivel de autorregulación en el aprendizaje presentado por los participantes se concentra en los rangos alto y medio de la escala y tiende a ir elevándose hacia un rango alto, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se van inclinando hacia valores elevados en la medida de la autorregulación del aprendizaje. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 14 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 10.33 y la mediana de 12, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar aumenta de 7.0 en el pretest a 13.58 en el posttest, lo que manifiesta una dispersión mayor de los datos desde el nivel alto de la escala.

El significado del alto nivel en la autorregulación del aprendizaje indica la importancia de la autonomía en el estudio como dispositivo de control del individuo. El factor del afán sobre el aprendizaje resulta importante pues el deseo activa el poder conseguir las metas; de la misma manera se valora la autoexigencia del educando con respecto a pocas exigencias personales; sin embargo la probabilidad por el triunfo de las asignaturas disminuyó un poco lo que muestra una medida sobre una verdadera consciencia de los alcances de los estudiantes. Es relevante la autorregulación en los individuos pues quien ejecuta dicha acción plantea un deseo de conseguir metas de manera consciente y probable, midiendo sus pasos, para crecer en su autoexigencia dentro del tema de la autonomía. De otro lado, el autoconcepto continúa formándose mediante la ayuda de valores como la autorrealización.

Subcategoría: Toma de decisiones y autoconfianza.

Gráfico 13. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Toma de decisiones y autoconfianza.



El nivel de toma de decisiones y autoconfianza generado por los participantes se concentra en un rango alto y medio, y tiende a ir elevándose hacia un rango alto, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se inclinaron hacia valores elevados en la medida de toma de decisiones y autoconfianza. Para el caso, la media de los participantes es de 7 y la mediana es de 8 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 7,33 y la mediana de 7, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar disminuye un poco de 6,55 en el pretest a 6,5 en el posttest, lo que manifiesta una concentración de los datos hacia el nivel alto de la escala.

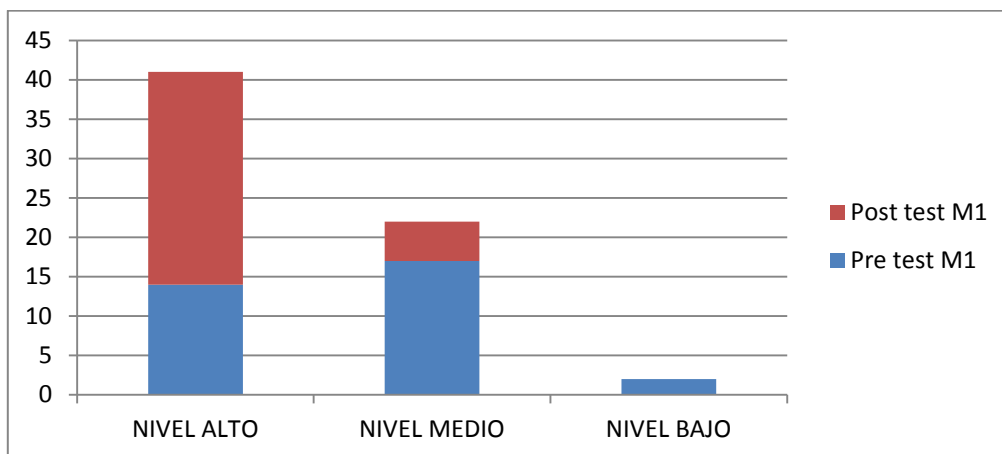
El significado del alto nivel en la toma de decisiones y autoconfianza indica la importancia de confiar en sí mismo en la vida y en particular en la vida escolar y académica ya que la seguridad personal permite una mejor decisión o una más acertada. El factor de la

confianza se relaciona además con el factor de la constancia para sortear las dificultades escolares de tal forma que cada vez más con cada experiencia más se fortalezca la autonomía del estudiante. La importancia de la toma de decisiones y autoconfianza deduce que quien ejecuta dicha acción se prepara mejor para afrontar el sinnúmero de situaciones y retos mentales, afectivos y demás por los que tiene que pasar el educando. De otro lado, la autorrealización de la vida y el aprendizaje crecen en la medida que el adolescente se concentra en su confianza de obtener mejores resultados y se decide por ello.

Categoría Motivación.

Subcategoría: Motivaciones intrínsecas.

Gráfico 14. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivaciones intrínsecas.



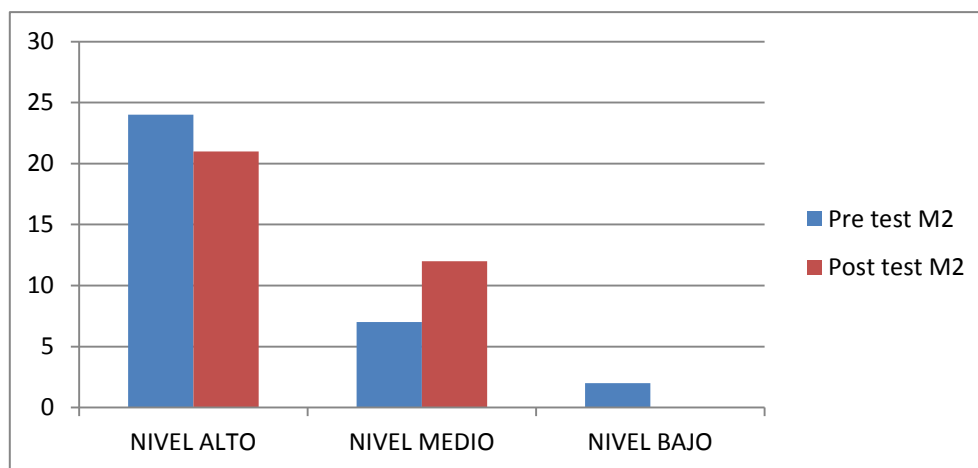
El nivel de motivaciones intrínsecas exhibido por los participantes se concentra en los rangos alto y medio de la escala y tiende a ir elevándose hacia un rango alto, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los

estudiantes se van inclinando hacia valores elevados en la medida de las motivaciones intrínsecas. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 14 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 10.66 y la mediana de 5, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar aumenta de 7,94 en el pretest a 14,36 en el posttest, lo que manifiesta una dispersión mayor de los datos hacia el nivel alto de la escala.

El significado del alto nivel en las motivaciones intrínsecas indica la importancia de la motivación en el estudio como dispositivo primero en el aprendizaje, en particular la motivación por sí mismo del estudiante quien se reconoce como protagonista escolar. El factor de la autoexigencia es el más importante pues activa el interés por alcanzar las metas confrontando al estudiante con el mismo y sus capacidades, así como se eleva su grado de satisfacción con sus notas; de la misma manera se valora su disposición y ganas por aprender en tanto que cree que el aprendizaje es muy posible y se esfuerza por ello. Es relevante la motivación intrínseca en los individuos pues quien ejecuta dicha acción plantea un deseo de conseguir metas por sí mismo, exigiéndose por ello para la construcción de sus motivaciones. Dentro de la categoría de la motivación, el análisis de la muestra ratifica la relevancia de la motivación intrínseca del estudiante sobre sus aprendizajes.

Subcategoría: Motivaciones extrínsecas.

Gráfico 15. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivaciones extrínsecas.



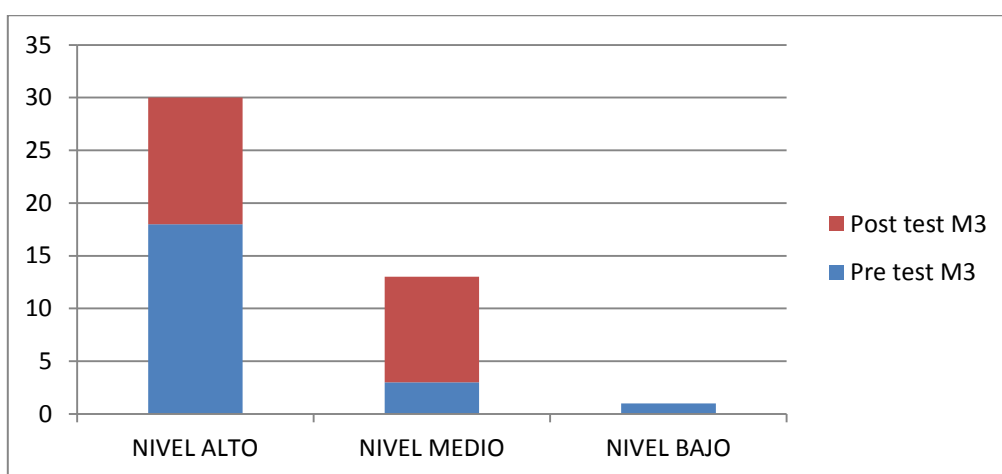
El nivel de motivaciones extrínsecas presentado por los participantes se concentra en un rango alto y medio, y tiende a bajar un poco, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se inclinan hacia valores elevados pero decrece un poco la medida de las motivaciones extrínsecas. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 7 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 11 y la mediana de 12, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar disminuye de 11,53 en el pretest a 10,53 en el posttest, lo que manifiesta una concentración de los datos hacia el nivel alto de la escala.

El significado del alto nivel en las motivaciones extrínsecas indica la importancia de darle valor notorio a las tareas y las notas en el proceso académico, aunque los resultados sostienen un decrecimiento en la competencia de los docentes y en la influencia de los

exámenes percibiendo que estos no satisfacen del todo a la persona de los estudiantes; así, cuando un docente es claro en el rumbo y evaluación de las clases y es favorable en el saber se hace competente y posibilita un mejor encuentro con los educandos. El factor de la importancia y conducta relevante sobre las notas deja ver que los estudiantes que mueven esta acción obtienen mejores resultados que los que ignoran dicha importancia. De otro lado, este resultado es un complemento con el resultado de las motivaciones intrínsecas, que dinamizan al sujeto desde el interior y el exterior de su capacidad.

Subcategoría: Autoeficacia y expectativas de éxito.

Gráfico 16. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Autoeficacia y expectativas de éxito.



El nivel de autoeficacia y expectativas de éxito generado por los participantes se concentra en los rangos alto y medio de la escala y tiende a ir decreciendo, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se van inclinando hacia valores elevados en la medida de la autoeficacia y expectativas de éxito. Para el caso, la media de los participantes es de 7,33 y la mediana es de 3 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 7,33 y la mediana de 11, lo cual confirma la

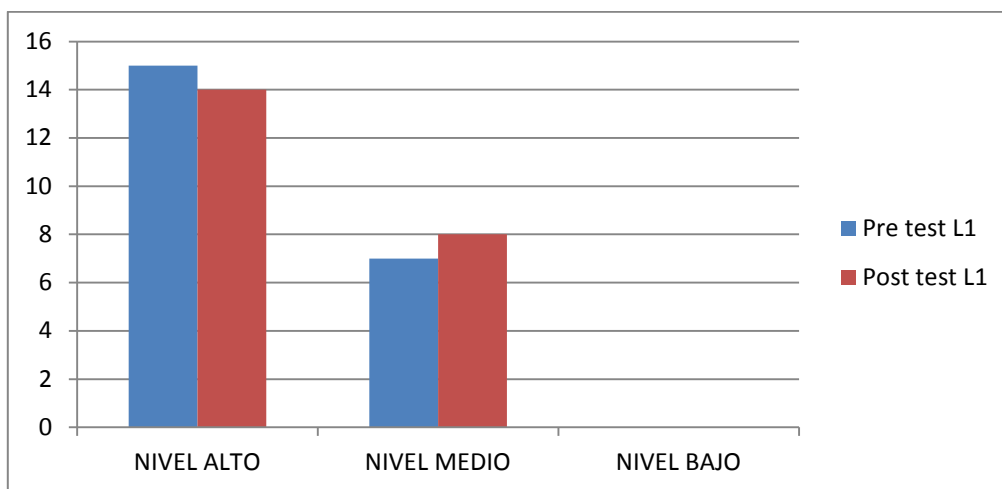
tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala con una disminución en la participación sobre el rango alto. En cuanto a la desviación estandar disminuye de 9,29 en el pretest a 6,42 en el posttest, lo que manifiesta una concentración de los datos sobre el recorrido de la escala.

El significado del alto nivel en la autoeficacia y expectativas de éxito indica la importancia de la motivación en el estudio, en particular la autoeficacia posibilita al individuo a creer más en sí mismo y robustecer su motivación y persona, de modo que las expectativas de éxito sean favorables y permitan las metas. El factor del Autocumplimiento según lo anterior es necesario para un rendimiento académico mejor y para ello el factor de la persistencia en los logros requiere de una constante retroalimentación y fuerza motivacional. Además, así como fue relevante la motivación intrínseca en los individuos, lo es también la autoeficacia pues quien ejecuta dicha acción promueve un entusiasmo por conseguir metas por sí mismo, creyendo que el sujeto es capaz de la construcción de sus motivaciones y el conocimiento. Por esto, el análisis de la muestra ratifica también a la autoeficacia como factor relevante en los aprendizajes.

Categoría Liderazgo.

Subcategoría: Motivación hacia metas trascendentes.

Gráfico 17. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Motivación hacia metas trascendentes.



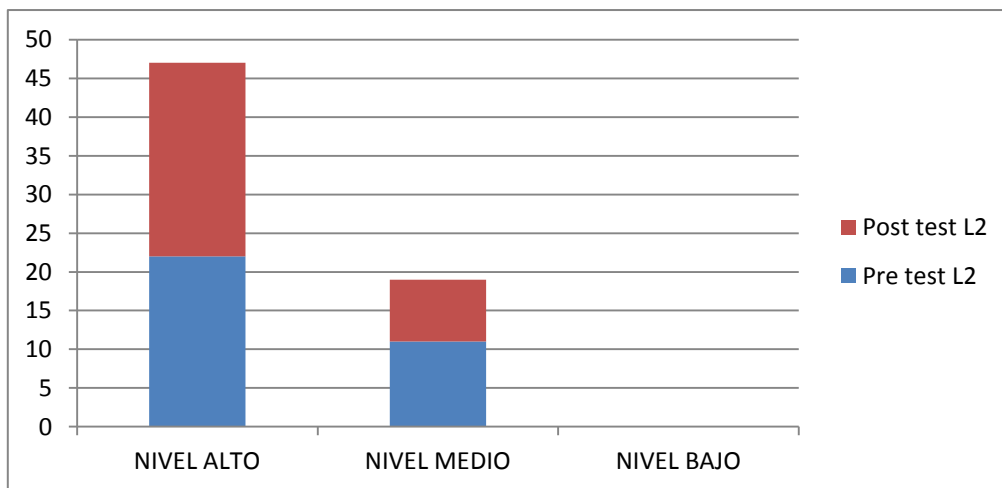
El nivel de motivación hacia metas trascendentes exhibido por los participantes se concentra en un rango alto y medio, y tiende a bajar un poco, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se inclinan hacia valores elevados pero decrece un poco la medida de motivación hacia metas trascendentes. Para el caso, la media de los participantes es de 7,33 y la mediana es de 7 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 7,33 y la mediana de 8, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar disminuye de 7,5 en el pretest a 7,02 en el posttest, lo que manifiesta una pequeña concentración de los datos hacia el nivel medio de la escala.

El significado del alto nivel en la motivación hacia metas trascendentes indica la importancia de la creencia y el símbolo que representan los valores trascendentes como la persona, la familia, la profesión y los sueños personales, por ejemplo. Los estudiantes

responden en detrimento el factor de terminar con éxito las tareas, lo cual indica que al ser pocas las expectativas sobre terminar las tareas bajan las expectativas relacionadas con el futuro y la trascendencia. Por otro lado, sin embargo, es contradictorio el resultado del factor de la cantidad de satisfacciones, pues crece, mientras que su dato análogo baja; lo normal sería que a muchas satisfacciones mayor posibilidad de trascendencia y de futuro, pero en esta estadística se muestra lo contrario. Entonces surge una hipótesis en este análisis ¿Qué relación tiene el autocumplimiento con la posibilidad de formar motivaciones hacia metas trascendentes. En qué medida se relacionan las satisfacciones presentes con otras futuras?

Subcategoría: Actitudes que forman acciones.

Gráfico 18. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Actitudes que forman acciones.



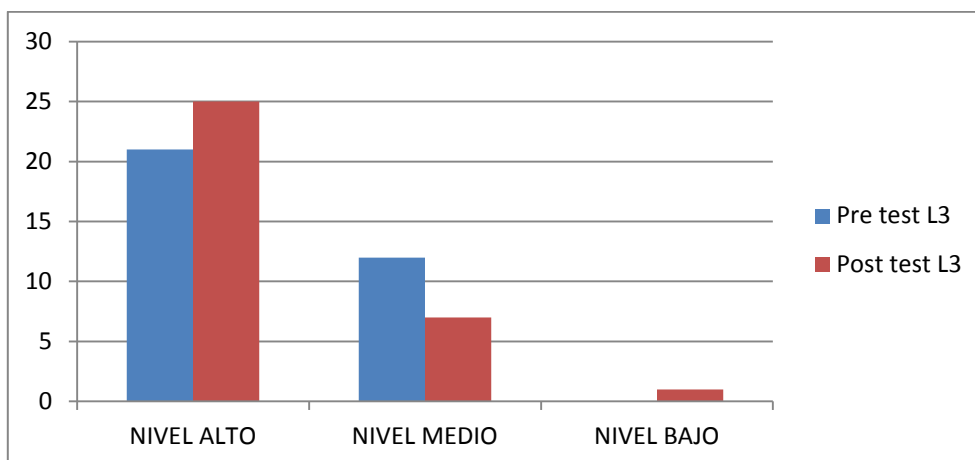
El nivel de actitudes que forman acciones presentado por los participantes se concentra en los rangos alto y medio de la escala y tiende a elevarse, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se van

inclinando hacia valores elevados en la medida de las actitudes que forman acciones. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 11 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 11 y la mediana de 8, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar aumenta de 11,0 en el pretest a 12,76 en el posttest, lo que manifiesta una pequeña dispersión de los datos sobre el recorrido de la escala.

El significado del alto nivel en actitudes que forman acciones indica la importancia de las actitudes en la formación del liderazgo, siendo la actitud la puerta de entrada de las acciones y de su orientación. El crecimiento de los datos en todos sus factores muestra que esta subcategoría es altamente considerada por el grupo de estudiantes, siendo claros el esfuerzo por alcanzar las notas, la capacidad implementada al estudiar y el interés por el estudio, de modo correlacional. Esta terna de subcategorías deja ver en el análisis lo importante de la atención y la concentración del estudiante al conseguir sus metas académicas, haciendo observación que las preguntas relacionadas son más simples que las demás en el sentido de ser mejor interpretadas. Así, los factores de motivación intrínseca, la autoeficacia y las actitudes que forman acciones van orientando el análisis cuantitativo en sus fortalezas.

Subcategoría: Promoción de cultura organizacional.

Gráfico 19. Resultados del Pretest y Posttest en la subcategoría de Promoción de cultura organizacional.

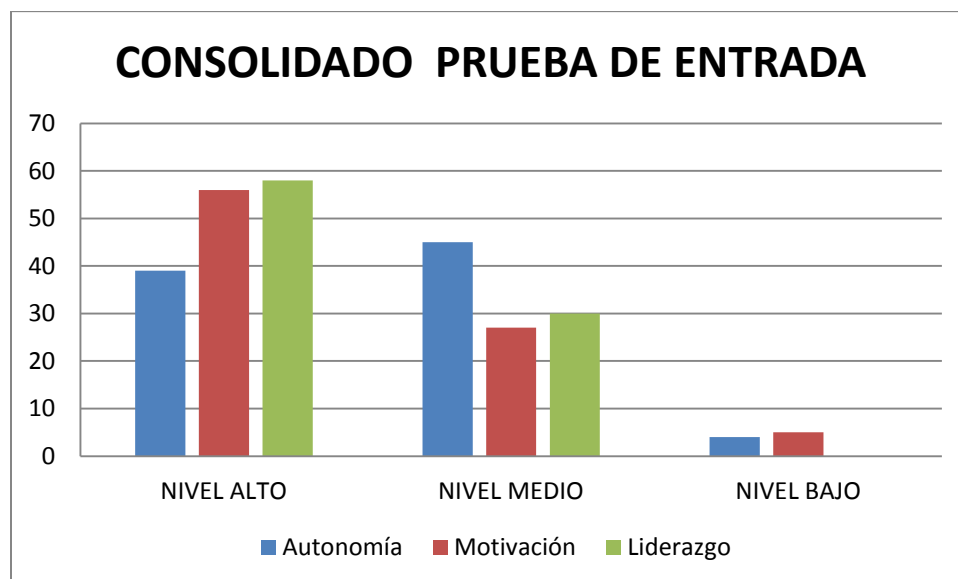


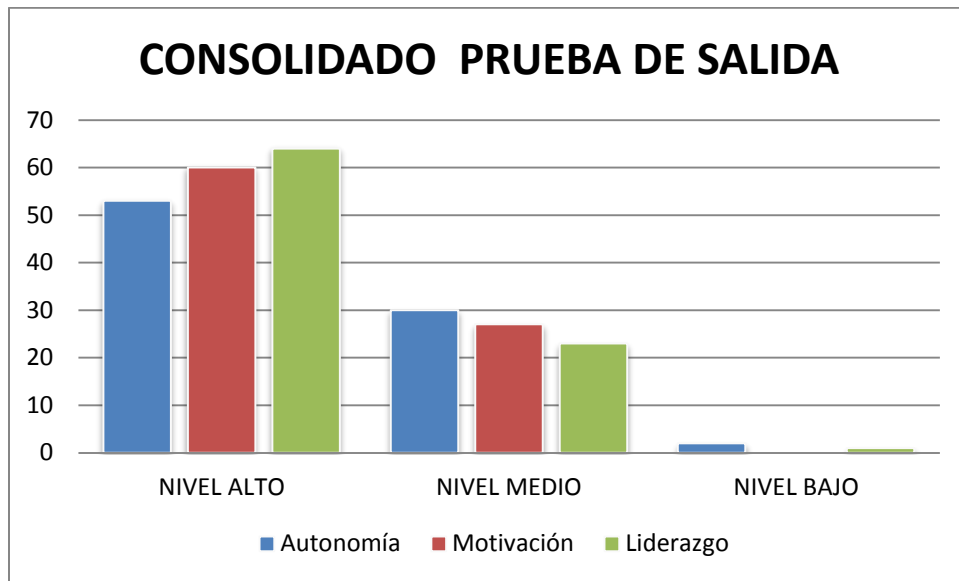
El nivel de promoción de cultura organizacional generado por los participantes se concentra en un rango alto y medio, y tiende a subir, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 1 a 9. Es evidente que los estudiantes se inclinan hacia valores elevados en la medida de promoción de cultura organizacional. Para el caso, la media de los participantes es de 11 y la mediana es de 12 en el pretest mientras que para el posttest la media es de 11 y la mediana de 7, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. En cuanto a la desviación estandar aumentó un poco de 10,53 en el pretest a 12,48 en el posttest, lo que manifiesta una pequeña dispersión de los datos a lo largo del recorrido de la escala.

El significado del alto nivel en la promoción de cultura organizacional indica la importancia de la formación de una cultura organizacional por parte de los educandos como respuesta al estudio del liderazgo. Ser líder implica pensar en el grupo como sistema y por

eso lo relevante de la cultura y la organización en ese sentido. Los factores de interés por alcanzar metas, esfuerzo en el estudio y constancia para superar las dificultades han sido tenidos en cuenta a la hora de responder el test, lo cual significa además que el interés conlleva actitudes fundamentales para el liderazgo, que el esfuerzo como actividad de la voluntad respalda el interés del pensamiento y así pueden buscar la creación de una cultura; por último avalan la conducta en la confrontación de dificultades de modo que esperan llegar al éxito, pero faltaría aquí por determinar pautas para alcanzarlo ya que solo se puede estimar la superación pero no el recorrido para hacerla viable. ¿Qué relación existe entre la idea de alcanzar algo y el camino para llegar y construir eso? Por ende, los factores de motivación intrínseca, la autoeficacia, las actitudes que forman acciones y la promoción de cultura organizacional terminan orientando este análisis cuantitativo, según sus fortalezas.

Gráfico 20. Resultados consolidado del Pretest (Prueba de entrada) y consolidado del Posttest (Prueba de salida) según las categorías de Autonomía, Motivación y Liderazgo.





4.1.3. Programa de Implementación, análisis cualitativo.

Categoría Autonomía.

Subcategoría: Autoevaluación y plan de metas.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes manifestaron, AS1Ar: “Es una responsabilidad que uno tiene con las cosas de uno mismo, es como levantarse temprano a hacer las tareas, de hacer sus propias cosas; es hacer las cosas sin que uno lo manden”. AS1Go: “En mi vida ser más organizado, aprender como a, hacer las cosas por mí mismo, que no me manden a cada rato”. AS1Dí: “Ser más ordenada. Tener claro lo que quiero y ya. Porque antes me daba pereza hacer los trabajos, no era responsable, fue como una experiencia”. AS2Car: “si toca autoevaluar el trabajo para saber

si están haciendo bien el trabajo”. AS2 Os: “si va a construir un edificio tiene que tener metas... buscar la manera de negociar por si no, lo que dijo el tercer punto todo va a ser un fracaso... tener buenos planos para construir mi edificio”. AS2Ar: “porque si uno no tiene metas no se preocupa por conseguir las cosas”.

Ruiz (2009) expresa frente a las anteriores evidencias relacionadas con la autonomía que ésta es una herramienta del aprendizaje que necesita primero una planeación y consecución de metas, ponderando las expectativas, motivación y el manejo de estados personales para llegar a término con éxito. Al respecto Reeve (2003) menciona que se quiere una conducta más relacionada con intereses, anhelos y deseos; también está para ello la libertad que regula las propias metas, la libertad para decidir qué es importante y qué merece dedicar el tiempo. Flavell (1971) habla de la metacognición, factor asociado a la autonomía, orientándola como la supervisión activa y consecuente regulación, en relación con las metas”.

Investigadores como López & Valls (2013) y Osorio y Otros (2016) explican consideraciones que denotan en los estudiantes participantes un nivel de autoconocimiento, el cual permite direccionar la vida más allá de las demás personas. Por último Baraona (2013) plantea un plan de metas de los estudiantes relacionado con un plan de metas institucional, abordando el papel de la institución educativa. Así, explica que la misión del coaching educativo a nivel escolar es la elaboración de un programa de trabajo, que debe ser construido a partir de las necesidades y objetivos instruccionales del centro escolar y de la elección de un determinado tipo de coaching educacional.

Como hipótesis se plantea ¿Es la preparación de calidad humana y profesional una clave para la construcción de un plan de metas cotidiano y escolar sobre el cual se acostumbre el educando a examinarse y autoevaluarse para lograr aprendizajes más eficaces? Como lo indica Ruíz (2009) las expectativas van vinculadas a un plan de metas que requiere de la autonomía para alcanzar el éxito; sin embargo deben entenderse la libertad del individuo con la disciplina (Reeve, 2003).

Comienza a denotarse que el plan de metas debe ir sujeto a una adecuada toma de decisiones humana; entonces cabe mencionar a Flavell (1971) quien orienta la autonomía sobre las acciones de supervisión, regulación y organización. Así, la orientación del saber surge mediante un autoconocimiento que valida el esfuerzo sobre uno mismo más allá del papel de las demás personas. Por último, enfocando el aporte del Coaching educativo, Baraona (2013) establece que las instituciones tienen una responsabilidad con los estudiantes al orientar planes de metas sobre necesidades y objetivos concretos y pertinentes, así como los docentes y padres de familia son los llamados a trazar orientación, planificando la vida de sus hijos y de los estudiantes.

Subcategoría: Autorregulación en aprendizaje.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes expresaron AS1Ca: “eh pues, la autonomía es como, pues hacer las cosas por uno mismo, sin que lo manden, sin que le pidan que uno haga las cosas”. AS1Mx: “Es como poder participar en clase pero sin que el profesor te tenga que decir por favor que participes sino por uno mismo participar

en clase y así aprende más”. AS1Car: “Autonomía es hacer las cosas bien, es hacer las cosas con voluntad, que la mamá no lo mande, hacer las cosas y hacer las cosas bien”.

AS1Go: “Que los adultos no estén presionando, ahí encima de uno”.

Ruíz (2009) incluye estrategias de solución de problemas, con el fin de brindar positivas expectativas e iniciativas, de forma crítica y creativa en el desarrollo del sistema, promoviendo una autorregulación del aprendizaje. Reeve (2003) explica para la idea anterior, en torno a la función de la persona y la voluntad, que el individuo es quien decide qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo, cuándo dejar de hacerlo y si hacerlo completamente o no; se quiere decidir por cuenta propia cómo utilizar el tiempo, ya que en el medio cotidiano son pocas las orientaciones sobre cómo ser autónomo pues resulta ser más fácil y más posesivo tener a los hijos y estudiantes bajo el yugo de la heteronomía que enseñarles a pensar por sí solos.

Galindo (2012) enfoca a su vez la motivación del niño en la aceptación de la norma; sustenta que debe tener relevancia tanto para sí mismo como para los demás; es decir, “la finalidad es que el niño conozca la regla, la interiorice y aprenda a usarla” (p. 29), y así también se puede enseñar sobre la propia vida. Kamii (1970) describe concluyendo que el hombre debe llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, abriendo su sentido crítico, tanto en el ámbito moral como en el intelectual, pues la autonomía es la finalidad de la educación.

En esta subcategoría aparecen algunos hallazgos emergentes, como por ejemplo:

- *Cuando se presta más atención al niño mejora la relación personal y su motivación por participar.
- *La atención y concentración emergen como factores relacionados con la motivación, objeto de investigación.
- *Autonomía y disciplina se interrelacionan.

Entonces surge el siguiente interrogante ¿Cómo se podría equilibrar el pensamiento autónomo, por sí mismo, con la apertura hacia el otro, hacia un encuentro del nosotros y del entorno? Ruíz (2009) comenta que para esto se requiere de la creación de estrategias de solución de problemas, donde el problema central es la vida de la persona. Al respecto Reeve (2003) anota que pensar por sí mismo y actuar por sí mismo es una responsabilidad sagrada de cada individuo posibilitando el control y reflexión de la propia vida. Aquí Galindo (2012) valora el papel de la norma y las reglas, observando que el yo sale hacia el respeto y valoración del otro, pues esto es autonomía.

Y en ese sentido Kamii (1970) menciona los espacios moral e intelectual en una finalidad primordial de la educación, la autonomía. Por todo esto la autorregulación de los estudiantes debe ser objetivo institucional y el cuerpo de docentes y directivas debe capacitar a los educandos en el valor de la autonomía para que aprendan a creer y crecer en un mundo que los incluye y pondera. Sin embargo, Murcia (2012) expone que se contempla el éxito escolar como la consecución de los logros académicos pero sin percatarse de la importancia de otros aspectos fuera del cognitivo, que le permiten al ser humano construir su realidad.

Subcategoría: Toma de decisiones y autoconfianza.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes anotaron: AS1Ar: “Es una responsabilidad que uno tiene con las cosas de uno mismo, es como levantarse temprano a hacer las tareas, de hacer sus propias cosas; es hacer las cosas sin que uno lo manden”. AS1Mx: “Es como poder participar en clase pero sin que el profesor te tenga que decir por favor que participes sino por uno mismo participar en clase y así aprende más”. AS1Vx: “participar en la clase y si le hacen una evaluación nada más tiene que repasar en cambio el que no participa tiene que hacer más cosas”. AS1Go: “En mi vida ser más organizado, aprender como a, hacer las cosas por mí mismo”. AS1Ar: “Responsabilidad, ehh, a veces soy un poco desordenado y otras cosas”. AS1Lo: “Poner más atención”. AS1Ca: “Estar más concentrado y poner más a la vista mis metas y fijarme metas”. AS2Os: “toca organizar muy bien el espacio donde se va a hacer el edificio”. AS2Fl: “consientes que tenemos un compromiso y sobre todo tener confianza en mi y en mis compañeros”. AS2 Dí: “organizar el espacio de trabajo y sobre todo la concentración”. AS2Ló: “una actitud mas positiva, mejorar mi espacio emocional y mejorar mi autoestima”.

Ruíz (2009) parte de tratar la autorregulación del aprendizaje teniendo como interés la autoconfianza sobre la vida escolar, logrando cumplir sus metas. Reeve (2003) asegura, de otra parte, que al decidir qué hacer, se necesita tener opciones y flexibilidad en la toma de decisiones; en ese sentido se observa la autonomía intelectual y la toma de las propias decisiones. Kamii (1970) postula que la autonomía moral trata sobre lo bueno o lo malo, y la por ende la autonomía intelectual trata con lo falso o lo verdadero. Entonces Osorio y

Otros (2016) mencionan que para la decisión de la voluntad, en la estrategia seguida de coaching educativo los estudiantes deben ser los protagonistas, orientados por los docentes, y así promover la toma de decisiones orientadas hacia una asignatura, un ciclo escolar o un programa de educación superior, y por ello se requiere de un proceso de exploración de alternativas y confrontación de expectativas”. Por último, esta estrategia de coaching ha captado aptitudes, habilidades y potencialidades de los educandos corroborando las ideas de Jimenez (2006), y muestra la importancia de relaciones positivas y significativas.

En esta subcategoría surgen como hallazgos emergentes: *La participación de los padres en la formación de la autonomía, un punto común de evidencia en los estudiantes, tanto si es favorable como si no lo es. *Esto es determinante para la aparición de otros modelos o personas que trazan rutas en el imaginario del adolescente. *Y malos tratos, como el abuso de poder o el engaño, que rompen la autonomía moral e intelectual. Así se plantea como cuestión ¿Cuál es el papel del individuo, la familia y la escuela en la toma de decisiones cotidiana y para un proyecto de vida? Para Ruíz (2009) la autoevaluación va a la par que la autoconfianza, dentro del tema de la autonomía, es el primer paso en la toma de decisiones; los procesos metacognitivos se unen a procesos afectivos, los dos buscando la superación y la solución de los problemas en la vida, y en ese sentido el muestreo de opciones y su respectiva flexibilidad, experiencia que Reeve (2003) observa para tomar una mayor y mejor toma de decisiones; decisiones que a su vez pasan por una autonomía moral e intelectual como lo señala Kamii (1970), por la vida intelectual y la vida práctica.

Es importante el aporte de la investigación de Osorio y Otros (2016) sobre el coaching y la toma de decisiones de cara a orientar la vida escolar en vida de competencias escolares y profesionales. Entonces las decisiones que se toman día a día en la familia y en la escuela deben proyectarse para toda la vida, descubriendo aptitudes, habilidades y potencialidades en los estudiantes. De manera particular, Jimenez (2006) articula en la toma de decisiones las relaciones positivas que nacen de una autoconfianza del individuo con el mismo y con los demás, pues todos son responsables de sus decisiones y de las decisiones de los demás en la construcción del medio y del mundo.

Categoría Motivación.

Subcategoría: Motivaciones intrínsecas.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes manifestaron: MS3Go: “Motivarse a sí mismo”. MS3Dí: “Pues, uno tiene que creer en uno mismo, porque el apoyo de uno mismo es importante y uno tiene que ponerse una meta que quiera alcanzar; uno tiene que tener motivos para hacer las cosas bien, trabajar bien”. D: Qué necesitas tú para mejorar tu motivación intrínseca? MS3Go: “No tener pereza porque no deja hacer nada”. MS3Dí: “El orden. Comprender más las cosas, porque si yo le cojo amor al colegio las cosas me van a gustar más. Y eso depende de mí”. MS3Ca: “Poner atención en clase para que me vaya bien en las materias”. MS3Ca: “Huy profe la concentración. Siempre he querido pasar el año en limpio y no”. MS3Ar: “Concentración”. D: Qué es

más importante para ti, que tu pases un año con buenas notas o que tu aprendas? MS3Ca: “Las dos. Aunque es más importante que uno aprenda”.

D: Cómo se ve la motivación cuando uno no sale adelante? MS3Ar: “Se siente mal porque no consigue sus metas”. MS3Ca: “La motivación nos puede servir para que nos pongamos una meta a nosotros mismos y pues cumplirla”. D: Qué pasa cuando un niño de la edad de ustedes no se traza metas? MS3Ló: “No ve a dónde va, o qué tiene que hacer, o cómo tiene que llegar a lo que él quiere”. D: Y qué pasa cuando un estudiante se traza metas... MS3Dí: “Sabe lo que quiere, sabe a dónde quiere llegar y tiene motivos para hacer las cosas bien y motivarse”. D: Piensan ustedes que las tareas que ponen en el colegio son interesantes? MS3Dí: “Hay que darle interés a la tarea...” D: Quién le da el interés a la tarea? MS3Dí: “Nosotros mismos. Y cuando uno le da interés le va a gustar hacerlas, y va a aprender mejor y uno se las va a disfrutar”. MS3Ca: “Uno tiene interés en las tareas para cumplir las metas y ser alguien en la vida. Si no hay tareas uno pierde el período”. Caso de motivación. MS4Dí: “aconsejo que se supere a si mismo y crea en si mismo... que crea que puede rendir en sus tareas para hacer lo propuesto o alcanzar una meta... el lo hace por un motivo o una razon: salir adelante, sobresalir entre los mejores, orgullecer a su familia... hacer todo por sí mismo sin recibir nada a cambio y hacer las cosas porque en verdad le guste y disfrute”.

González & Tourón (1992) tratan la motivación como un lugar donde se incorporan los pensamientos, sentimientos y acciones que mejoran el rendimiento académico. Creer en sí mismo es el inicio motivacional y desde allí nacen todos los proyectos de vida; por eso la

motivación intrínseca conlleva actitudes como curiosidad, exploración y búsqueda de reto con el fin de promover valores, intereses y utilidad en las tareas. Murray (1938) encontró en sus estudios que las personas con alta motivación de logro eran más perseverantes, con metas a largo plazo, con rasgos de autosuperación y de disfrute de en las competencias.

Young (1961) trata sobre el tema los dos aspectos de la motivación más relevantes, a saber: el energético y el de regulación y dirección. Así, el análisis de la motivación resultaría ser una búsqueda de los determinantes de la actividad humana y animal, y para esto la define como el proceso para despertar la acción. Maslow (1954) a su vez expresa que la motivación es constante, fluctúa y que es compleja.

López & Valls (2013) y Osorio y Otros (2016) dicen de la cuestión intrínseca que es importante el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento, lo que conduce a desarrollar aún más la capacidad de direccionar la vida sin depender de otras personas; no está rechazando el tipo de motivación extrínseca sino que está ubicando a la motivación intrínseca como básica para los aprendizajes. Murcia (2012) piensa con esto que el éxito escolar como la consecución de los logros académicos, debe incluir otros aspectos que le permiten al ser humano construir su realidad, aspectos que hacen parte de la vida cotidiana y complementan el espacio escolar. Jimenez (2006) termina manifestando sobre la psicología del aprendizaje que las relaciones positivas y significativas orientan la disposición al ego y al clima motivacional como a la tarea y el clima de la tarea.

En esta subcategoría se encontraron como hallazgos emergentes: *La atención y concentración continúan emergiendo como factores para la investigación. *Ser positivo y alegre, lleno de valores humanos para la vida, alimentan la motivación de los muchachos. *Los padres y docentes cumplen un papel dinamizador y motivador en los niños. Con estas características se nota que el aprendizaje escolar requiere activar la motivación en primer lugar, como lo establece Young (1961). En este sentido el docente y el conocimiento en transmisión deben contar con el alumno, concentrándose en ese inicio motivacional, idea defendida por González & Tourón (1992): una mirada positiva sobre el ser y hacer del estudiante dejan ver que los valores humanos sobre todo la creencia en sí mismo son fundamentales en la edad de la adolescencia y en la vida en general. ¿Estamos colocando verdadero interés en la atención y la concentración de los educandos... estamos llenándolos de valores duraderos trascendentes que muevan la vida de los educandos? Atención y concentración siguen proponiéndose como hallazgos emergentes, resultando ser acciones en el proceso del aprendizaje bajo la corresponsabilidad de la motivación.

Por último, se menciona la cuestión del proyecto de vida, que requiere de perseverancia, metas distantes y trabajo para alcanzarlas. Murray (1938) busca en su estudio una superación personal y una alta competencia. Queda planteada una estrecha relación investigativa entre la activación de la motivación sobre el ser físico del sujeto, pasando por su alma con la importancia del autoconocimiento para lograr unas metas superiores. Osorio y Otros (2016) dejan algunos rasgos al respecto; aquí enfatizamos que el aprendizaje para lograr alcanzar altas metas trascendentes demuestra una participación de la

dimensión espiritual humana y así debe entenderse la motivación integral que dignifica y potencia enormemente a la persona.

Subcategoría: Motivaciones extrínsecas.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes expresaron: MS3Ca: “Para cambiar nuestro ambiente motivacional tenemos que que nuestros profesores nos pongan más actividades divertidas, no siempre lo mismo”. MS3Ló: “Que nuestras familias nos den más motivación de lo normal”. MS3Fl: “... que cuando uno llegara a la casa no hubieran cosas negativas sino cosas positivas, más bien que un regaño, que una cosa positiva”. MS3Dí: “si uno llega al salón, que sean los profesores positivos, que le den a uno ganas de trabajar y pues en la casa también”. En qué ambientes te sientes más motivado? MS3Co: “Con mi mamá porque ella me ayuda y me da ánimo para estudiar. En el colegio con mis compañeros que me motivan”. MS3Ca: “En el parque, en la casa y en el colegio. En el parque porque uno se divierte jugando y eso me motiva. Porque los fines de semana uno sale a jugar futbol [no se escucha bien]. En la casa porque mi mamá y mis hermanas me apoyan para todo lo que necesite. En el colegio me motivan mis compañeros y los profesores”.

MS3Os: “En mi casa, porque mis papás me motivan y me dicen que nunca me rinda, por más difíciles que sean las cosas no hay que rendirse”. D: Qué es más importante para ti, que tu pases un año con buenas notas o que tu aprendas? MS3Ca: “Las dos.

Aunque es más importante que uno aprenda”. D: Cómo experimentas tú la motivación?
MS3Lo: “Que hay veces como que no quiero trabajar y me dan motivación para hacerlo”.
MS3Ag: “Que el profesor le alegra la vida”. MS3Os: “Para lograr la motivación tiene que ver positiva la escuela y pensar en la familia, imaginarse cómo va ser el futuro de uno”. D:
Dónde interviene la familia en la motivación, sí será importante o no? MS3Os: “Sí, yo estoy estudiando, pienso en mi familia y me motivo más”.

Atkinson (1958) explica sobre la motivación que es la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos, que la persona experimenta como un “yo quiero”, que en el caso de las motivaciones extrínsecas está mediado por los otros. Murcia (2012) evidencia entonces la importancia de la familia en los diferentes momentos de la vida escolar. De manera que tanto para los estudiantes de primaria como bachillerato es importante contar con el apoyo de sus padres, siendo éste más relevante que el apoyo de sus mismos compañeros y profesores. Enríquez (2008) comenta que en el análisis del componente sociofamiliar de estudiantes con bajo rendimiento académico se encontró asociación con la presencia en casa de dos o más hermanos menores de cinco años y ser víctima de maltrato.

Orjuela y Otros (2010) relacionan los tópicos de la empatía y la autorregulación; manifiestan que el contexto es crucial en su medio; así, son valiosas las prácticas cotidianas, los imaginarios y los roles que se ejercen. Por otra parte plantean sobre el papel

del maestro que se debe resaltar el trabajo mental que debe llevar a cabo, con el fin de promover acciones innovadoras para los educandos. Tirado (2002) citando a Hokoda y Finchan (1995), menciona la indefensión o desesperanza aprendida que se ha originado en el entorno familiar cercano de la persona, donde las experiencias negativas con docentes, compañeros y actividades de aprendizaje han posibilitado esta carga afectiva.

Luego del anterior marco se plantea un interrogante: ¿Cuál es el papel motivador que deben cumplir los padres de familia, acudientes y docentes? Los estudiantes se quejan de los maltratos, ausencias y aislamiento, como lo cita Enríquez (2008), por lo cual están sometidos; pareciera ser que la persona y sus valores no se convocan a la hora de plantear sanas y armoniosas relaciones interpersonales, debido a la descomposición familiar. Y este problema motivacional sí que necesita del componente individual y autorregulador como del componente social y afectivo. Atkinson (1958) habla del “yo quiero” y por eso es importante la libertad del estudiante para que se ubique dentro de una gama de posibilidades. Murcia (2012) resalta con esto, el apoyo por parte de docentes y padres de familia, corroborado este dato con los estudios de Enríquez (2008).

Así, el contexto de la educación afecta tanto la empatía como los lazos sociales, de modo que el trabajo motivacional nace en un cambio de mentalidad que proponga acciones innovadoras (Orjuela y Otros, 2010), con el fin de evitar el polo opuesto, la desesperanza

aprendida, un espacio donde las experiencias negativas desde la familia y la escuela marcan un no futuro sobre los estudiantes.

Subcategoría: Autoeficacia y expectativas de éxito.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes anotaron: MS3Os: “En mi casa, porque mis papás me motivan y me dicen que nunca me rinda, por más difíciles que sean las cosas no hay que rendirse. Qué necesitas tú para mejorar tu motivación intrínseca?” MS3Go: “No tener pereza porque no deja hacer nada”. MS3Dí: “El orden. Comprender más las cosas, porque si yo le cojo amor al colegio las cosas me van a gustar más. Y eso depende de mí”. Consideras tú que es difícil pensar en un aprendizaje autorregulado? MS3Go: “No, porque uno se va enseñando solo, uno va aprendiendo... A veces con ayuda o sin ayuda”. MS3Dí: ... “porque muchas cosas me sirven para mi vida, me convienen y no son cosas difíciles”. MS3Ló: “No. Porque eso es como algo mental. Si uno piensa que no puede aprender, por ejemplo a sumar. Si a uno le explican una vez y no entendió, si uno no entiende y no hace el deber de preguntar ni de aprender pues no entiende”.

Trabajo de Coaching por medio de preguntas. D: una pregunta, qué pasa cuando un niño de la edad de ustedes no se traza metas? MS3Ló: “No ve a dónde va, o qué tiene que hacer, o cómo tiene que llegar a lo que él quiere”. D: Y qué pasa cuando un estudiante se

traza metas... MS3Dí: “Sabe lo que quiere, sabe a dónde quiere llegar y tiene motivos para hacer las cosas bien y motivarse”. D: Y qué pasa Heidy cuando la motivación es pequeña y las metas del muchacho son a corto plazo, sin pensar en ganar el año o entrar a una universidad? MS3Fl: “Pues que ponerse una meta es bueno, y también debe motivarse por pasar el año para ser alguien en la vida”. MS3Co: “Pues que nosotros debemos cumplir con nuestros trabajos y metas, para alcanzar unas buenas notas y poder cumplir con nuestras metas”.

MS4Caso de estudiante desmotivado y posibles consejos: MS4Fl: “que siempre siempre crea en si mismo y asi pueda mejorar su rendimiento... busqueda de retos en su vida... crea en la capacidad que el tiene... le da la importancia y el valor a las tareas y al estudio podra ser alguien en la vida”. MS4Dí: “aconsejo que se supere a si mismo y crea en si mismo... que crea que puede rendir en sus tareas para hacer lo propuesto o alcanzar una meta... el lo hace por un motivo o una razon: salir adelante, sobresalir entre los mejores, orgullecer a su familia... hacer todo por sí mismo sin recibir nada a cambio y hacer las cosas porque en verdad le guste y disfrute”. MS4Co: “nosotros debemos de siempre tener una motivacion y hasi podemos estar felices y contentos... que mirara la vida como un reto para superar... nunca tomemos el estudio como un fastidio”.

González & Tourón (1992) examina en primer momento la creencia en sí mismo, la cual debe marcar el inicio motivacional y los proyectos de vida; es importante considerar el papel de la autoeficacia (autoestima en competencia) que produce un control personal y

expectativas de éxito. Murray (1938) encontró en sus estudios que las personas con alta motivación de logro son más perseverantes, tienen estímulos para superarse y disfrutaban de situaciones de competencia. Esto hace pensar en la teoría de Maslow (1954) que supone la motivación como una constante, que nunca termina, y que casi es una característica universal, la autoeficacia. Flavell (1976) aporta además a esta teoría la metacognición en tanto que éste tópico plantea una supervisión activa y consecuente regulación y organización del aprendizaje con relación a las metas, el cual es el medio para sortear los fines educativos, pues la autoeficacia sola sin instrumentos no se puede realizar.

Por otro lado, la idea del sentido de la vida como una relación más potente con la parte intrínseca humana, como lo estudia García y Otros (2013) abre el pensamiento entre la motivación y la dimensión trascendente y religiosa de la persona. El estudio de Frankl (2004) que explica esta principal fuerza motivante en el ser humano como una lucha por el encuentro con el sentido de la propia vida, une la motivación de la vida con la motivación por los aprendizajes, pues no se pueden desligar los conceptos biológicos de la motivación de los conceptos espirituales y horizontes trascendentes de la misma. Todo lo contrario de la autoeficacia motivacional es la desesperanza aprendida, ya mencionada, que desvincula los problemas motivacional-afectivos, es decir la indefensión y la desesperanza aprendida, patrones de comportamiento desde la infancia, “en los que las personas perciben sus fracasos como insuperables porque consideran que carecen de habilidades” (Naranjo, 2009, p. 168). Por esto, Sánchez (2013) expone al Coaching como salida frente a la categoría de la autoeficacia, pues “desarrolla potencialidades y destrezas en el alumnado, motiva al niño

y la niña, minimiza las limitaciones cognitivas, soluciona conflictos a través de la gestión de las emociones, y desarrolla contenidos más centrados en el autoaprendizaje y descubrimiento” (p. 187).

Osorio y Otros (2016) continúan observando la estrategia implementada de coaching que permitió a los estudiantes reconocer aptitudes, habilidades y potencialidades, tanto personales como contextuales. Y para esto Murcia (2012) relaciona el tema del éxito escolar, haciendo la aclaración de la importancia de otros aspectos que le permiten al ser humano construir su realidad y las realidades de otros a partir del desempeño en otros ámbitos. Jimenez (2006) termina este apartado, desde la teoría de las Metas de Logro, defendiendo que los individuos en contextos de logro tratan de demostrar que son competentes (autoestima direccionada), evitando demostrar lo contrario. Así, vuelve a anotarse la presencia de relaciones positivas y significativas entre la orientación disposicional al ego y el clima motivacional, y entre la orientación a la tarea y el clima implicante a la tarea.

En esta subcategoría se determinaron los siguientes hallazgos emergentes: *La autoeficacia, el proyecto de vida y la superación personal orientan sustancialmente la intervención tipo coaching, en particular la motivación. *El interés por el valor de la tarea, que requiere de una motivación enorme debe considerarse para que los fines (las notas) sean coherentes. Entonces surge la cuestión ¿Es válido centrar la atención en el individuo

con tal de satisfacer necesidades cercanas y deligarse con esto del futuro de la persona y de un proyecto de vida solidario con el mundo y los demás seres? Porque la autoeficacia vuelve ciego al hombre si no existe una convivencia y lucha por los demás sobre todo por los más necesitados. González & Touron (1992) hacen el énfasis en la creencia del ser humano por él mismo, pero el ser humano es un medio y no el fin de la creación, y eso queda demostrado al ver la miseria de planeta que el hombre llevó a su fin, lo que muestra que el sentido de las cosas está tras un velo misterioso, el sentido de vida del hombre y la creación. Murray (1938) y Maslow (1954) explican que la tendencia al éxito mejora al ser humano, y eso es cierto, siempre y cuando sea iluminada por el sentido ético y del bien común.

Así el reto por vida y por el ámbito académico muestra que un hombre intelectual y bien preparado es poco frente a los muchos seres que han caído en la desesperanza aprendida, los cuales llaman a la humanidad para que desde la academia se construya una acción pedagógica y humana por los abandonados en la competencia del éxito. Murcia (2012) mencionaba que existen “otros aspectos que le permiten al ser humano construir su realidad y las realidades de otros a partir del desempeño en otros ámbitos”; es clara por esto, la preocupación por la educación de los rechazados.

Categoría Liderazgo.

Subcategoría: Motivación hacia metas trascendentes.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes manifestaron:

LS5Os: “Que uno se debe poner una o varias metas para alcanzarlas. Si no hay metas uno no sabe para donde va”. LS5Lo: “El video que vimos, el señor que dibujaba, que él tenía una meta que era ir a un lugar, y primero había obstáculos y él pensaba en devolverse pero decidió seguir”. LS5Ag: “Donde hay un grupo hay un líder y los guía”. LS5Dí: “Que para ser un líder hay que trabajar en grupo, aceptar al grupo, ser ordenados y supervisar”.

Intenciones y acciones observadas en el sociodrama: LS5g1*Los participantes hicieron caso explícito al director y se entendió el mensaje de la obra. LS5*La niña protagonista, aunque expresó ser muy tímida, hizo su mejor esfuerzo al presentarse. LS5*Los participantes colaboraron con el papel que les fue asignado. LS5*El director de la obra genera una cultura y acción de realizar lo planteado por el docente. LS6Ag: “poder ser alguien en la vida... ser inteligente y motivado a hacer las cosas... felicidad...liderazgo transformacional”. LS6Go: “el lider esta asociado con la virtud de “carisma”... es importante el comportamiento del lider... su trabajo debe ser fruto de la actitud... plasmar ideales trascendentes y tener inspiración... el lider debe ser feliz, motivador... un lider debe ayudar a los demas”. LS6Ló: “el concepto de liderazgo transformacional pertenece... como la motivacion hacia metas trascendentes... fundamentales para la autoeficacia que logre un empoderamiento del lider... va para arriba, para abajo y da vueltas justo lo que le puede pasar a un lider”.

Burns (1978) plantea el concepto de liderazgo transformacional y este autor explica que la motivación es la noción requisito para el entendimiento del término liderazgo, definiendo este tipo de liderazgo como la motivación hacia metas trascendentes, además que abarca la motivación hacia el logro y la autorrealización. Sus características son plasmar ideales trascendentes y la inspiración sobre el ser y el actuar. Frankl (2004) aporta y explica que la principal fuerza motivante en el ser humano es la lucha por el encuentro con el sentido de la propia vida; solo la vida y su valor puede dar orientaciones sobre la dimensión trascendente, aunque estudiosos y teóricos materialistas ateos no estén de acuerdo con la postura espiritualista y ética.

Guerra (2013) al mencionar el tema del coaching en el aula plantea la necesidad de utilizar una estrategia innovadora para la formación de hábitos en el mejoramiento de competencias profesionales; con esto se comprende como metas inmanentes o presentes pueden trazar un proyecto hacia metas trascendentes y con ello convierta al coaching en una estrategia de motivación para la construcción del aprendizaje.

Osorio y otros (2016), y Corica (2012) resaltan el papel del contexto y de la importancia en la construcción de futuro que está influenciada por los condicionantes sociales. Por esto, Echeita (2006) postula la inclusión educativa frente a la exclusión social, y se ve pertinente colocarla como factor de metas trascendentes, construyendo culturas de paz, sociedades más tolerantes, democráticas y justas, ya que el respeto y apertura hacia la

diversidad humana debe ser una meta de cumplimiento obligatorio; así, la misión ética del liderazgo promueve objetivos que ha reflexionado la humanidad. Por último, Alarcón (1998) resalta en este punto que el factor socioeconómico influye en la motivación de logro ya que se percibe una instrumentalidad sobre el desempeño escolar y sus oportunidades; la vida a futuro no funciona con medios escasos de surgir, y sí determina sentimientos de marginalidad, desesperanza aprendida y un autoconcepto disminuido.

En esta subcategoría resultaron los siguientes hallazgos emergentes: *El sentido de vida no lo determina la contemplación del corto plazo sino del largo plazo, por eso la importancia en el camino de metas de tipo trascendente, para toda la vida. Así las cosas, se escribe la siguiente hipótesis: ¿Quién o qué inspira al ser y actuar del hombre? ¿Quién puede garantizar una correcta ética al hombre y su sociedad de tal forma que su liderazgo permanezca perennemente? Pareciera ser que el hombre está hecho para este mundo de metas inmanentes, y que sus esfuerzos no poseen un fin último sino cercano. Frankl (2004) al tratar el sentido de la vida y Guerra (2013) al establecer la importancia del coaching educativo dentro del aula hacen reflexionar en torno a la creación de hábitos, comportamientos y competencias que sean válidas hoy y dentro de muchos años. Eso es lo que Osorio y otros (2016), y Corica (2012) han llamado como construcción de futuro, un espacio donde el hombre y todos los hombres estén convocados a construir convivencia y obras, y no como se ve en la actualidad, donde se observa rechazo y aislamiento por no haber condiciones suficientes para seres competentes y dignos; la inclusión educativa de

Echeita (2006) y la marginalidad expuesta por Alarcón (1998) debe ser premisa para las oportunidades y el liderazgo.

Subcategoría: Actitudes que forman acciones.

En la información recolectada se encontró que los estudiantes expresaron: LS5Lo: “El video que vimos, el señor que dibujaba, que él tenía una meta que era ir a un lugar, y primero había obstáculos y él pensaba en devolverse pero decidió seguir”. LS5Dí: “Que para ser un líder hay que trabajar en grupo, aceptar al grupo, ser ordenados y supervisar”. LS5Co: “Que para poder pasar nuestras metas hay que pasar obstáculos y pues así llegar a nuestras metas”. LS5Ló: “Que el liderazgo es como el capitán de un equipo de futbol, el capitán es el que manda a los demás y con la ayuda de los demás el capitán puede hacer las jugadas”. Intenciones y acciones observadas en el sociodrama: LS5g1*El director de obra no. 1 muestra interés y entusiasmo. LS5*Los participantes hicieron caso explícito al director y se entendió el mensaje de la obra. LS5*La niña protagonista, aunque expresó ser muy tímida, hizo su mejor esfuerzo al presentarse. LS5*Los participantes colaboraron con el papel que les fue asignado. LS6Ag: “poder ser alguien en la vida... ser inteligente y motivado a hacer las cosas... felicidad...liderazgo transformacional”. LS6Lo: “asociado con la virtud, personas que siguen al líder... fuerza que lleva el lider por decir el capitán... la virtud es como el conocimiento... la comunicación, la confianza (del líder)... como esperanza para cumplir nuestras metas”. LS6Os: “estimulación intelectual... ser lider es la capacidad de pensar y dirigir”. LS6Fl: “un lider es poderoso y merese respeto”. LS6Car: “la confianza es una conducta de liderazgo... la atencion es una forma de escuchar el

liderazgo... la comunicación y empoderamiento de liderazgo”. LS6Ca: “el afecto y la atención con las personas... capacidad cognitiva y organizada... liderazgo transformacional... el carisma y buen autoestima... representa la atención y la comprensión”.

González & Tourón (1992) examinan la motivación intrínseca para detectar actitudes de exploración y búsqueda de reto con el fin de fortalecer el desarrollo de tareas conforme a valores y utilidad de las mismas, por este motivo las actitudes son fundamentales en la formación de motivaciones y de liderazgo. Por su parte Burns (1978) muestra que el trabajo carismático hace coherentes a las actitudes con las acciones del hombre líder, cuestión que Sashkin (1990) respalda señalando conductas de liderazgo como: la comunicación, la confianza, el afecto, la atención, esenciales para una autoeficacia que logre un empoderamiento del líder.

Cuando Lewin (1939) menciona los tipos de liderazgo como autoritario, democrático y “*laissez faire*” está mostrando que detrás de cada uno se presentan actitudes personales en los líderes. Por su parte Likert (1961) describe las posturas clásicas de todo líder y distingue las relaciones positivas y con sentido dentro del grupo, la lealtad, el entusiasmo, y sus talentos para la coordinación y planificación de acciones. Todo esto interesante pues se necesita la corresponsabilidad entre el plano cognitivo, el afectivo y el espiritual; así Pérez (2006) define para esta idea el concepto de inteligencia afectiva como

“la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (p. 5) y es viable aquí pues las actitudes tienen una carga afectiva que el estudiante debe aprender a controlar y manejar a fin de que sus acciones sean efectivas y correctas.

Con todo lo anterior, como factor relacionado está la visión humanista que no solo contemple la perspectiva cognitiva y sus habilidades, sino también el ámbito afectivo-emocional y social, “fomentando valores y actitudes que orienten y propicien las potencialidades individuales y sociales, tales como la convivencia solidaria y el compromiso ciudadano” (Lourdes, 2012, p. 93), y viene al caso pues esta investigación entiende la formación de motivaciones con un alto sentido ético y trascendental.

Esta subcategoría dejó plasmado el siguiente hallazgo emergente: *Las actitudes, que son más personales, marcan las acciones de las personas, por lo tanto se busca una fuente, del liderazgo, la motivación y el coaching que logre llegar a las creencias profundas de los estudiantes. Frente a esta característica aparece el humanismo cristiano que promueve la formación del cuerpo, el alma y el espíritu, es decir la persona como ser integral; por eso la pregunta: ¿Por qué tanta resistencia hacia la formación de actitudes para la generación de sentido moral? Algunos teóricos hablan de actitudes de curiosidad, interés, exploración (González & Touron, 1992). Así, Sashkin (1990) menciona conductas de liderazgo como la comunicación, la confianza, el afecto, pero ¿para qué? O más aún,

cual es el sentido de modelo del líder, de conducta intachable, en un mundo que tiende a mostrar ¿a la corrupción como estereotipo?. Cuando Pérez (2006) trata el tema de la inteligencia afectiva lo hace sobre la reflexión del choque que produjo la cerrada y hermética cultura cognitiva que impulsó números pero no personas y que condujo a la guerra a brillantes hombres y científicos. Quiere decir que se busca a toda costa pedagogías de integralidad e integridad. Por último, Lourdes (2012) ya cita los tópicos de la convivencia ciudadana como fines éticos del liderazgo en la humanidad, abriendo el debate sobre la urgente participación de la ética ciudadana en la formación de líderes.

Subcategoría: Promoción de cultura organizacional

En la información recolectada se encontró que los estudiantes anotaron: LS5Ag: “Donde hay un grupo hay un líder y los guía”. LS5Dí: “Que para ser un líder hay que trabajar en grupo, aceptar al grupo, ser ordenados y supervisar”. LS5Co: “Que para poder pasar nuestras metas hay que pasar obstáculos y pues así llegar a nuestras metas”. Intenciones y acciones observadas en el sociodrama: *El director de obra no. 1 muestra interés y entusiasmo. *Los participantes hicieron caso explícito al director y se entendió el mensaje de la obra. *Los participantes colaboraron con el papel que les fue asignado. *El director de la obra genera una cultura y acción de realizar lo planteado por el docente. LS6Go: “un lider debe ayudar a los demas”. LS6Os: estimulacion intelectual... ser lider es la capacidad de pensar y dirigir. LS6EvaDí: necesito ser más responsable y colaborar si yo quiero algo tengo que trabajar por ello y esforzarme para poder alcanzar el orden y organización.

Sun y Leithwood (2014) explican que el líder promueve la generación de una cultura organizacional, para lo cual debe tener capacidad cognitiva y organizativa de cara a la construcción de comunidades y al cambio en culturas organizacionales. En esta línea de ideas Lewin (1939) al contemplar el liderazgo autoritario muestra un poder y toma de decisiones centradas en el líder que opaca a los miembros del grupo, sus funciones y la capacidad de pensar y actuar; este paradigma no ocurre en el liderazgo democrático, que basado en la colaboración y cooperación construye la comunidad, mientras que en el caso del liderazgo “*laissez faire*”, en ausencia de líder cualquier orientación de donde proceda vale.

Likert (1961) aporta en su estudio sobre los comportamientos efectivos de un líder, en tanto actualiza orientaciones como conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales, mediante la coordinación y planificación de la organización. Así se resalta el estudio de Guerra (2013) que mencionando la intervención tipo coaching en el aula de clase, plantea la necesidad de utilizar una estrategia innovadora para la formación de hábitos en el mejoramiento de competencias, y con ello la valide como estrategia de solución en el aprendizaje. Baraona (2013) explica entonces que se debe modificar la cultura escolar propia de cada centro, con el fin de generar una comunidad de aprendizaje. El Coaching Educativo se enfoca explícitamente en cambiar la cultura de aislamiento por la colaboración.

Murcia (2012) describe al respecto que el trabajo que se debe realizar con los docentes, estudiantes y con la organización educativa en general, es un reto que atañe a cada uno de los implicados en la construcción de sistemas educativos eficaces, involucrando otros contextos y personas que construyen sentido en la educación. Por último López (2013) presenta la inclusión como experiencia dinámica e invita a las escuelas ordinarias a responder a las necesidades de todos los estudiantes, brindando una educación sensible a las diferencias y no convirtiéndose en un espacio de exclusión; liderar una organización y promover una cultura organizacional requiere una mentalidad que abarque a todos, que convoque a todos y para lo cual el líder es un apoyo y un orientador de la escuela.

En esta subcategoría se presentaron los siguientes hallazgos emergentes: *La superación personal para alcanzar metas a corto y largo plazo. *El coaching requiere de dos alas para poder volar: El empoderamiento de sus miembros y dentro de ellos el del líder, y un trabajo cooperativo y colaborativo que dinamice el grupo en unión, complementando la motivación intrínseca y extrínseca. Y queda la siguiente hipótesis: ¿Es posible ser formar líderes idóneos que dinamicen una cultura organizacional dentro de la escuela, dentro del aula? No es fácil la respuesta, pero es cierto que requiere de altas cualidades, capacidades y habilidades que lo hagan competente. Así, Sun y Leithwood (2014) mencionan capacidades cognitivas y organizativas que respondan al cambio. Por su parte Lewin (1939) anota cualidades cooperativas y colaborativas, unas que tienden a la

unión y promoción de grupos y las otras que buscan cumplir un fin común cada miembro con su función.

Guerra (2013) por su parte ve a la estrategia educativa del coaching como innovadora sobre todo por formar hábitos en la generación de competencias, pero que necesita de bastante tiempo y un tiempo de calidad que conozca las profundidades humanas del aprendizaje; este trabajo lo enfoca Baraona (2013) sobre la cultura escolar y llama a las comunidades a pasar de un espacio de aislamiento a uno nuevo de colaboración, donde se fomente la responsabilidad con sentido de pertenencia a la institución. Murcia (2012) termina dando gran importancia a otros contextos y personas que dan sentido a la educación invitando a la sociedad a una apertura y comprensión global que incluya los diferentes elementos y factores educativos, de la misma manera que lo señala López (2013) en su estudio.

Resultados del análisis cualitativo en gráfico de frecuencias.

Gráfico 21. Resultados del análisis cualitativo en gráfico de frecuencias por subcategorías.



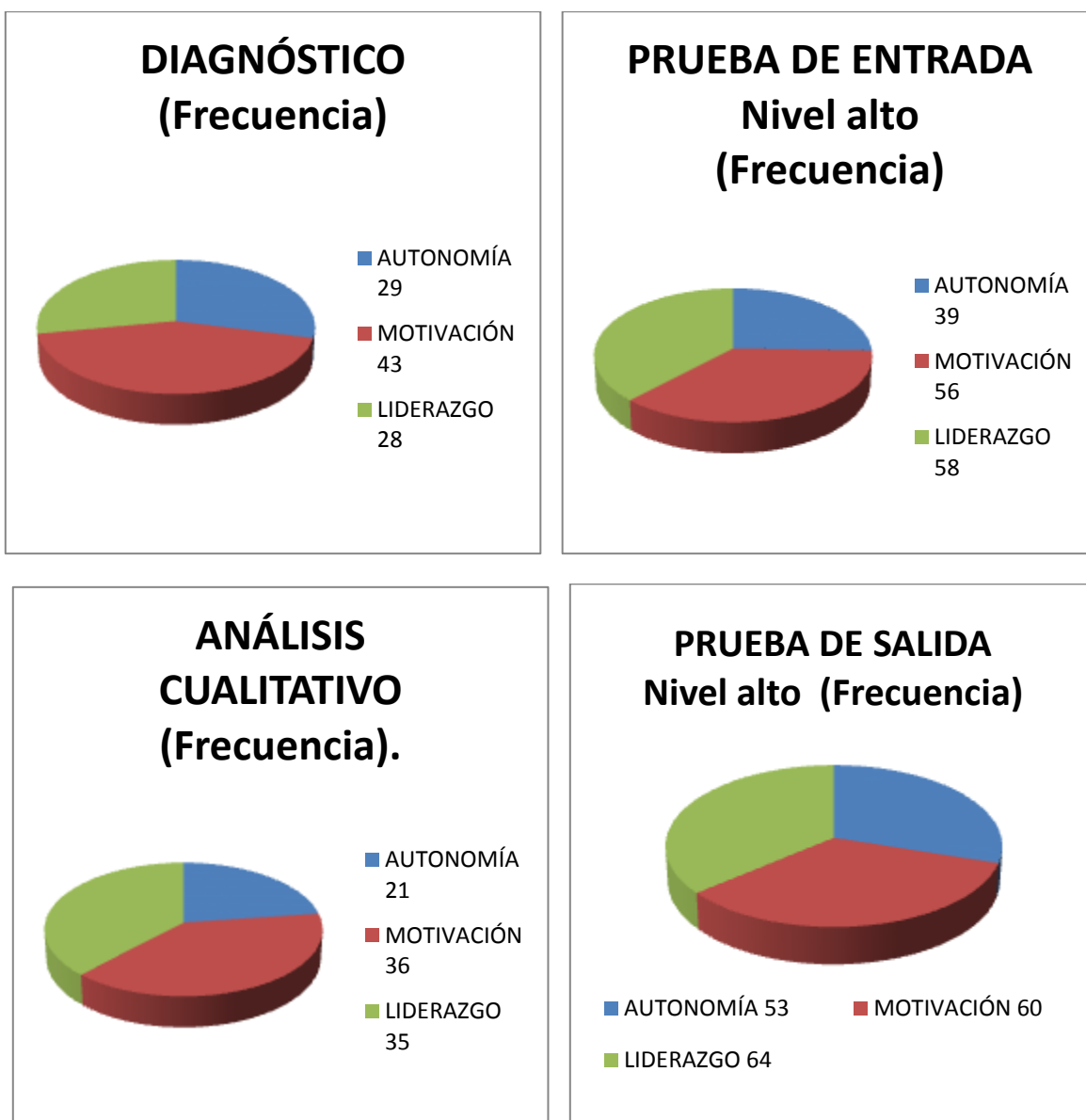
Fuente: Propia.

4.1.5. Síntesis de los hallazgos.

Dado que el enfoque de la investigación fue mixto, primero se muestra un gráfico de frecuencias de los cuatro momentos fuertes de la investigación, el Diagnóstico, la Prueba de entrada, el Programa de implementación y la Prueba de salida, teniendo en cuenta que para

las Pruebas de entrada y salida se registró solo el consolidado cuantitativo del nivel alto, que fue el más representativo en el análisis y por motivos de mejorar la comprensión.

Gráfico 22. Comparativo de los resultados del análisis de los cuatro momentos investigativos.



Fuente: Propia.

Como se puede observar en los gráficos, la categoría Autonomía arroja menos resultados, comenzando con un valor medio y conservándose así hasta la prueba de salida donde sube su rango un poco comparativamente con los resultados de las otras categorías. La categoría Motivación que arranca en un nivel alto de respuestas se mantiene en su nivel hasta la prueba de salida, siendo su registro el de mayor frecuencia entre las tres categorías. Por su parte la categoría de Liderazgo es la que más emergió de las categorías, comenzando con un rango medio y proyectándose hacia niveles altos para ser la de puntaje mayor en la prueba de salida.

Frente a la categoría de Autonomía es claro evidenciar que factores como la suerte, por encima de la responsabilidad del individuo consigo mismo, no contemplan esfuerzo ni la construcción de metas y mucho menos forman su conciencia para que logre sentirse verdaderamente satisfecho consigo mismo; si se quiere crecer en el autoconcepto, la preparación personal y de la institución es clave para orientar planes de metas sobre necesidades y objetivos concretos, Baraona (2013); así, las expectativas de cada miembro de la comunidad educativa requieren de autonomía para alcanzar el éxito escolar, Ruíz (2009).

Aunque la subcategoría de Autorregulación fue una de las que produjo menos resultados experienciales, es interesante observar que sobre ella se dieron varios hallazgos emergentes valiosos para la investigación, a saber: una mayor atención prestada sobre la

persona del adolescente mejora la relación interpersonal y su deseo de participar; la atención y la concentración son dos factores relacionados con la motivación que generan autonomía y disciplina. Ahora bien, si uno de los problemas centrales de la autorregulación es la persona y su vida, la autoexigencia debe presentar mayores exigencias personales, construyendo un deseo de conseguir metas de manera consciente y probable. Por todo esto la autorregulación de los estudiantes debe ser objetivo institucional que les permita aprender a creer y crecer en un mundo que los incluye y pondera, como lo expone López (2013). Entonces son necesarios otros aspectos fuera del cognitivo, que le permiten al ser humano construir su realidad, Murcia (2012).

Por otro lado, la subcategoría de Toma de decisiones y autoconfianza fue una de las que más resultados y análisis registró en la investigación. Eso significa la gran importancia que los estudiantes asignaron a la confianza en sí mismo, confianza en la vida y en particular en el ámbito escolar, por lo que su seguridad personal mejoró en las diferentes observaciones. Además aprendieron a tener herramientas para sortear mejor dificultades cognitivas y afectivas, lo que indica una mayor capacidad de liderazgo personal. Se destaca el aporte teórico de Reeve (2003) sobre las opciones y flexibilidad en la toma de decisiones y el de Kamii (1970) quien trata los conceptos de autonomía moral e intelectual.

En esta subcategoría aparecieron los siguientes hallazgos emergentes relevantes: la participación de los padres en la formación de la autonomía; la manifestación modelos o

personas que trazan rutas en el imaginario del adolescente, en su vida moral y realización; la influencia del abuso de poder o el engaño, que rompen la autonomía. Osorio y Otros (2016) aportan sobre el tema del coaching educativo y la toma de decisiones frente a la orientación de la vida escolar por competencias escolares y profesionales. A su vez, Jimenez (2006) menciona relaciones positivas que nacen de una autoconfianza del individuo con el mismo y con los demás en la construcción del medio y del mundo.

Frente a la categoría de Motivación es claro evidenciar la gran cantidad de resultados obtenidos, registrados en cada una de sus tres subcategorías. La motivación, primer dispositivo del aprendizaje, resalta en la subcategoría de las motivaciones intrínsecas, en la cual los estudiantes se esforzaron por el significado de sí mismo protagonista respecto del significado por los demás o por lo demás. El factor de la autoexigencia fue el más notorio para la construcción de motivaciones. En esta subcategoría se encontraron como hallazgos emergentes: la atención y concentración; ser positivo y alegre, lleno de valores humanos para la vida; la relación del impulso intrínseco, el proyecto de vida y las metas trascendentes espirituales.

Al respecto, González & Tourón (1992) aportan desde sus teorías sobre la mirada positiva por el ser y el hacer del estudiante iluminada de valores humanos, sobre todo la creencia en sí mismo, fundamentales en la edad de la adolescencia. Murray (1938) expresa que la superación personal y la alta competencia permiten enfrentar con perseverancia un

proyecto de vida consistente, pues la activación de la motivación sobre el ser físico del sujeto debe conducirlo a una activación del alma y del espíritu, como ser integral que es.

En cuanto a las motivaciones intrínsecas, es muy importante el valor que se le da a las tareas y a las notas evaluativas, teniendo en cuenta que darle importancia a estos recursos permite obtener mejores resultados; sin embargo el papel del docente en el proceso de aprendizaje muestra frente al estudiante que a veces es muy subjetivo y con falta de preparación adecuada. Sobra decir que el complemento de motivaciones extrínsecas con motivaciones intrínsecas posibilita una mayor capacidad sobre los aprendizajes.

Los registros investigativos muestran que el mayor flagelo en este punto son los maltratos y abandonos de los padres hacia sus hijos, ya que esta carga afectiva pesa mucho a la hora de enfrentar la vida escolar y los aprendizajes. Se hace aquí un llamado fraternal a los acudientes de los educandos para que entre todos aportemos a la calidad educativa. Y este problema motivacional sí que necesita del componente individual como del componente social y afectivo. Atkinson (1958) considera la libertad del estudiante para que halle dentro de una serie de oportunidades, en vez de sentirse o vivir encerrado. Murcia (2012) resalta sobre esto, el apoyo por parte de docentes y padres de familia, corroborado este dato con los estudios de Enríquez (2008).

Continuando este recorrido sintético surge la subcategoría de la Autoeficacia y expectativas de éxito, otra de las más registradas en la investigación. Permite al estudiante creer más en sí mismo y robustecer su motivación y persona, de modo que las expectativas de éxito sean favorables, alcanzando sus metas. El factor del autocumplimiento orientado en el programa de implementación dejó señales en el grupo de estudiantes para que mejoren sus aprendizajes, en particular se dediquen con más entusiasmo a los mismos.

Esta subcategoría plasmó los siguientes hallazgos emergentes: la autoeficacia, el proyecto de vida y la superación personal orientan sustancialmente la intervención tipo coaching; el interés por el valor de la tarea debe considerarse para que los fines (las notas) sean coherentes. Murray (1938) y Maslow (1954) explican que la tendencia al éxito mejora al ser humano, y eso es cierto, siempre y cuando sea iluminada por el sentido ético y del bien común. El reto por vida y por el ámbito académico muestra que un hombre intelectual bien preparado es poco frente a los muchos seres que han caído en la desesperanza aprendida, sobre todo por la competencia desenfrenada por el éxito. Murcia (2012) termina manifestando que aparte del ámbito académico existen otros contextos que deben complementar la construcción de realidad.

Frente a la categoría de Liderazgo es claro evidenciar que vino de menos a más, sobre todo los grandes aportes investigativos de la motivación hacia metas trascendentes y la formación de actitudes y acciones. Los valores humanos, su representación y creencia marcan un fuerte liderazgo en los estudiantes adolescentes. Motivos como la superación personal, la familia, la profesión, los sueños personales y Dios son grandes motores en los

educandos. Se nota del análisis investigativo que cuando los muchachos no generan expectativas por terminar con éxito sus tareas condicionan un mayor nivel de su futuro y la relación con la trascendencia

En esta subcategoría se recogió el siguiente hallazgo emergente: el sentido de vida no lo determina la contemplación del corto plazo sino del largo plazo, por eso la importancia en el camino de metas de tipo trascendente, para toda la vida. Al respecto, pareciera ser que el hombre está hecho para este mundo de metas inmanentes, y que sus esfuerzos no poseen un fin último. Frankl (2004) al contemplar el sentido de la vida y Guerra (2013) al significar el coaching educativo dentro del aula hacen reflexionar en torno a la creación de hábitos, comportamientos y competencias que sean válidas siempre, es decir una construcción de futuro; así, el ámbito de la inclusión educativa de Echeita (2006) y la dimensión de la marginalidad expuesta por Alarcón (1998) deben ser premisas para la generación de auténticas oportunidades frente al liderazgo.

Las actitudes en la formación del liderazgo, subcategoría relevante en este estudio, muestran que son la puerta de entrada de las acciones y de su orientación, considerada altamente por los alumnos. El esfuerzo, las capacidades y el interés son factores necesarios para el liderazgo. Y claro está que la atención y la concentración del estudiante son los otros factores indispensables para mejorar los aprendizajes y con estos el rendimiento académico. González & Tourón (1992) confrontó la motivación intrínseca, y actitudes de exploración y búsqueda de reto, con la importancia de las tareas conforme a valores y

utilidad de las mismas. Sashkin (1990) respalda esto señalando conductas de liderazgo con una autoeficacia que logre un empoderamiento del líder. Por su parte Likert (1961) describe posturas de todo líder y distingue allí relaciones positivas y con sentido dentro del grupo, la lealtad y el entusiasmo. Todo esto es muy interesante en tanto las actitudes nacen de un ser integral que no puede desconocer sus dimensiones básicas; existe entonces una corresponsabilidad entre el plano cognitivo, el afectivo y el espiritual sobre la formación de motivaciones con un alto sentido ético y trascendental.

Esta subcategoría impulsó el siguiente hallazgo emergente: las actitudes marcan las acciones de las personas, por lo tanto es necesario buscar la fuente, en el liderazgo, la motivación y el coaching, que logre llegar a las creencias profundas de los estudiantes. El humanismo cristiano es significativo, ya que promueve la formación del cuerpo, el alma y el espíritu, es decir la persona como ser integral; por eso la pregunta: ¿Por qué tanta resistencia hacia la formación de actitudes coherentes con un sentido moral y de vida? Más aún, actitudes ¿para qué? Pues muchas veces el sentido de modelo del líder queda en un estereotipo pasajero y hasta corrupto, y los niños y adolescentes anhelan caminos seguros que orienten sus sueños y metas hacia un mundo más humano, creíble y comprensible.

Por último está la categoría de promoción de una cultura organizacional, que arrojó resultados en un rango medio. Ser líder significa pensar en el grupo como sistema y por eso la debida promoción de la cultura y la organización. Un interrogante surge así: ¿Qué relación existe entre la idea de alcanzar algo y el camino para llegar y construir eso mismo?

Sun y Leithwood (2014) explican que el líder debe promover la generación de una cultura organizacional; requiere de capacidades cognitivas y organizativas, bases sobre el trabajo colaborativo y cooperativo. Baraona (2013) añade que se debe replantear la cultura escolar con el fin de generar una comunidad de aprendizaje, ya que el coaching educacional trabaja con culturas para la colaboración y no para el aislamiento; Murcia (2012) trata el concepto de sistemas educativos eficaces en tanto que López (2013) respalda el ámbito incluyente en la experiencia escolar institucional.

En esta subcategoría se observaron los siguientes hallazgos emergentes: la superación personal que alcanza metas individuales y colectivas; un manejo de coaching integral que empodere a sus miembros, desde un trabajo cooperativo y colaborativo. Guerra (2013) ve la estrategia educativa del coaching como innovadora sobre todo por formar hábitos en la generación de competencias; Baraona (2013) explica por eso la urgencia de fomentar la responsabilidad con sentido de pertenencia a la institución. Murcia (2012) termina mencionando otros contextos y personas que dan sentido a la educación, como pertinentes.

En síntesis, fueron valiosos los aportes generales de cada categoría; en particular los hallazgos de las subcategorías: toma de decisiones y autoconfianza, las motivaciones intrínsecas, la autoeficacia y expectativas de éxito, las motivaciones hacia metas trascendentes y las actitudes que forman acciones, orientaron el estudio y análisis del enfoque mixto de la investigación; fueron entonces sus fortalezas.

4.2. Conclusiones

- La intervención pedagógica basada en el Coaching educativo mejoró la calidad de vida de los estudiantes y con esto mejoró su rendimiento académico con la asignatura del docente investigador en tanto aproximó a las personas de los educandos a una serie de comprensiones de vida cotidiana y vida académica; a la fecha, segundo periodo de 2016, el curso 702 ocupó el segundo puesto en rendimiento académico frente a los demás cursos, resultado no obtenido desde 2013, en los tres primeros puestos. El Coaching educativo posibilitó confianza para entender cuestiones académicas así como autocomprenderse, permitiendo que la confianza del docente se transformara en confianza sobre sí mismo y confianza en la elaboración de tareas, al punto que de los 11 estudiantes del grupo muestra 8 mejoraron su rendimiento y generaron un ambiente de aprendizaje positivo para todo el curso de 702. Se logró a su vez poder entrar en creencias personales de los muchachos y profundizar en la construcción personal del conocimiento, sobre todo la autoconfianza al superar dificultades escolares.
- Son muchos los factores que afectan la motivación de los adolescentes, sobre todo porque se encuentran en una edad en la que son a veces niños y otras veces toman actitudes de adultos, y porque están buscando su identidad y apoyos sobre los cuales sentirse seguros. Así, dos tendencias pedagógicas diferentes como lo son el coaching educativo, y por otro lado el aprendizaje colaborativo y cooperativo, enseñan que el aprendizaje necesita formarse desde la individualidad del

adolescente, con claros proyectos de vida, y desde su relación social y el trabajo en equipo, para que en el futuro el estudiante sea capaz de salir adelante de modo autónomo y al servicio de los demás, siendo solidario. La investigación condujo hallazgos sobre todo en las capacidades socioafectivas del estudiante y en su relación con el significado y sentido de vida.

- Los factores asociados de más recordación en este estudio son la atención y la concentración, así como la pereza fue una dificultad presente en varios de ellos causada por una falta de motivación de los adultos y de una falta de automotivación. Al lado de la motivación, que sería el elemento afectivo, la atención como elemento cognitivo ayuda fundamentalmente a los procesos del aprendizaje y es tan necesaria que dispone las facultades del alma hacia una conducta particular. En este estudio se evidenció que la falta de atención en tareas pequeñas o de corto plazo dificultó la atención sobre la idea de proyectos de vida y metas trascendentes; entonces velar por realizar con éxito las pequeñas tareas abre una seguridad personal de optar por sueños a largo plazo como una profesión o un estado de vida.
- Fue asombroso conocer el mundo de la motivación tanto a nivel teórico como en la realidad de los estudiantes; trajo muchos beneficios personales, para el curso, para las familias y a nivel institucional. Querer indagar e investigar por las creencias sencillas y profundas de los alumnos hizo demostrar primero que todo que querer es poder, segundo que con un método eficaz se transforman realidades y en tercer lugar que se debe apostar por la construcción educativa y pedagógica de la

institución pues es una gran responsabilidad y una sola oportunidad. La técnica de coaching educativo fue muy pertinente a la hora de abordar la motivación.

- La elaboración, en consenso, de los criterios investigativos que formarían las subcategorías, permitió un acompañamiento de la teoría con las prácticas escolares cotidianas. Ellas hicieron pensar y reflexionar a los educandos en torno a los temas y métodos de la investigación. Aunque en un principio solo eran unos carteles bonitos con unas ideas un poco extrañas, con el tiempo y las sesiones mejorarían la comprensión de los temas de autonomía, motivación y liderazgo.
- Se logró dar cumplimiento a los objetivos planteados al inicio de la investigación, pues sí incidió de manera positiva la intervención pedagógica basada en el coaching educativo sobre la motivación de estudiantes de bajo rendimiento del curso 702 del colegio Alejandro Obregón, en particular en la manera de creer en sí mismos como recurso para mejorar los aprendizajes. El diagnóstico primero sirvió para que los estudiantes de bajo rendimiento fueran ahora protagonistas y vieran que sí pueden aspirar por los primeros puestos académicos solo es que se lo propongan y perseveren. Así, una estudiante del grupo muestra alcanzó en el segundo periodo una nota de excelencia.
- El aporte pedagógico de la investigación parte de su mismo enfoque mixto, siendo la valoración cuantitativa con la Escala atribucional de la motivación de logro un dato preciso sobre la incidencia de las motivaciones; bien asumido permitió entender sistemáticamente el problema; por otra parte, la valoración cualitativa

profundizó las medidas anteriores a partir del coaching educativo, entrando en el mundo del estudiante, su conducta y comportamiento, sus valores y creencias, para poder dejar un camino, un sueño posible, en la mente de los estudiantes. Como último aporte se resalta que se debe creer en la persona del estudiante, confiar en sus capacidades, tomar en serio su vida y saber tomar decisiones sobre ellos mismos a fin de mejorarlo todo, la vida, la relación interpersonal, el estudio, la familia, las aspiraciones... el rendimiento académico.

4.3. Recomendaciones

- Es importante concertar los criterios que se conformaron como categorías y subcategorías ya que la concientización de los mismos durante la investigación permite una mejor apropiación de los temas y una constante reflexión y cuestionamiento de los mismos y de la investigación. Tener en cuenta la participación de los estudiantes logra un ambiente de aprendizaje más adecuado para ellos y mayor pertinencia de contenidos y experiencias.
- El carácter de la técnica de coaching educativo basada en el diálogo requiere un gran respeto por la apreciación y colaboración de los estudiantes, ya que la alimentación del mismo diálogo necesita una paciente y comprensiva atención hacia ellos para que se obtenga una atención de ellos hacia la manera de abordar la experiencia y el conocimiento. Las observaciones sobre los estudiantes son clave a la hora de encaminarlos hacia una verdad de vida y una verdad escolar.

- El método de trabajo de las unidades didácticas que comenzó por la presentación de un video y una pequeña charla, luego por la socialización de inquietudes planteadas, luego la fase del modelamiento personal o grupal para terminar con un ejercicio de relación y un estudio de caso, permite un acercamiento desde distintas instancias para sondear las respuestas de los educandos y así enriquecer un estudio cualitativo diverso.
- Realizar una investigación sobre la motivación y el coaching educativo requiere de un gusto y conocimiento psicopedagógico de los aprendizajes del estudiante, más allá de intuiciones de docentes. Debido a la relevancia del tema fue importante observar los comportamientos de los adolescentes y darles sentido integral para encontrar resultados.
- El sentido de la pregunta y la respuesta es fundamental porque no solo se busca un acercamiento al conocimiento sino a la vida misma del adolescente, a sus creencias y valores más profundos. En algunos casos se ven resultados y cambios mientras que en otros se percibe alguna ruptura mayor que no permite el progreso.
- Se sugiere difundir los resultados de la investigación a fin de compartir experiencias con los demás docentes del ciclo –algunos de ellos han estado interesados en el trabajo- además que se puede hacer una reflexión en torno a la motivación teniendo como contexto el colegio Alejandro Obregón Jornada tarde – Ciclo III.

4.4. Reflexión pedagógica

Una reflexión es la acción de volver sobre algo que ya se ha vivido, en el caso del docente es volver sobre la experiencia educativa, con un análisis y unas comprensiones, en una construcción pedagógica. Ahora bien, para los docentes cuya vocación es formarse a sí mismos para formar o guiar a otros, como se expresó en la justificación, implica ponerse delante de los educandos, presentarse y encantarlos con la vida, por la vida y en la vida. Así, estas palabras están llenas del que fue el investigador particular, pues más que tratar de un conocimiento se trató de mi vida y la vida del estudiante, vidas que se exprimieron para dar los mejores resultados, pues nada trae mayor satisfacción que el cambio que observé en los estudiantes y de ello le doy gracias a Dios.

Cuando noté que los estudiantes hablaban de atención, concentración, trato afectivo, sueños por conquistar, me di cuenta de la importancia de los temas de coaching en mis estudiantes. No se dieron las cosas de primera mano, poco a poco ganando su confianza se construyó un camino de encuentro, donde el centro de la clase fueron los estudiantes de bajo rendimiento y los demás observaban cómo los trataba y qué les decía, partiendo del punto que yo mismo era el primero en comprender el tema de la motivación y el coaching educativo. Un gesto incluyente y bondadoso fue la aceptación de casi todos por el proceso llevado, sobre todo en los estudiantes de bajo rendimiento. Estos estudiantes son muy importantes en mi aula y en la sociedad.

Se evidenció que sí tienen motivaciones, que sí quieren estudiar y ser líderes, pero para que sus sueños se cumplan saben que tienen que esforzarse bastante y que cuentan con un maestro que los valora y que es capaz de transformar lo perdido en un tesoro.

Aprendí a comprender un problema de manera más profunda y con mayor trabajo cuando acepté que la investigación sería con enfoque mixto, ¿por qué? Porque mi problema de investigación lo amerita, “cuatro millones de estudiantes de 15 años presentan bajo rendimiento” según las Pruebas PISA 2012, y nuestra meta es llegar a todos ellos, con este humilde trabajo. Y coloco este dato porque fue la realidad de mi trabajo la que me sacudió, a mí. Y me interesó el tema a tal punto que lo convertí en investigación, en pedagogía; por esto, lo vulnerable que son los niños y los adolescentes fue el gran motor del planteamiento del problema. ¿Qué tienes en el corazón por lo cual dar la vida? ¿A dónde quieres llegar? Estos son interrogantes que abordan a la motivación en un contexto escolar donde abundan los rechazos, los problemas afectivos, económicos, etc. No hay que detenerse, y sí hay que creer, autoeficacia hasta el final, motivaciones extrínsecas, y sobre todo intrínsecas, y con la compañía y confianza en un Dios que está a tu favor y te entiende, un Dios que te abre las puertas para que seas alguien en la vida, realizado y feliz, un Dios para todos y con todos.

De 11 estudiantes 8 evidenciaron cambios en su conducta y rendimiento académico, los otros 3 están en proceso y no los abandonamos. La investigación sigue abierta, pues no se trata de mostrar una figura perfecta sino un camino y en ese sentido seguiremos investigando. El reto de mejorar el rendimiento académico quedó marcado en el corazón y

el método llevado a cabo, muy sencillo, solo consistía en valoración personal, preguntas y respuestas y esperanza de ver el mundo con otros ojos, aunque difícil en algunos casos, pero posible. “Cada uno ve lo que quiere ver y cada uno decide el camino (investigación) que lo lleve a la meta; sustentar las propias ideas no depende de una fuerza extrínseca que no tiene el interés de comprensión, sino de la gran fuerza intrínseca, de la gran autoeficacia que el Espíritu santo ofrece a quien la pida”.

Referencias

- Álvarez, M., Arocha, D., Ortiz, M., Morales, S. (2011). *Coaching, Motivación y Retención de Personal*. Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Baraona, J. P. (2013). *Coaching educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Blas, R. (2012). *Diferencias individuales en metas académicas: un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas* (Tesis Doctoral). Universidad de Coruña. Coruña.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. LID Editorial.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Caso-Niebla, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Cerchairo, E., Sánchez, L., Herrera, J. & Otros. (2011). Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia. Santa Marta: Universidad del Magdalena y Colciencias.
- Cofer, Ch. N. (1972). *Psicología de la Motivación: Teoría e investigación*. México: Trillas.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década* N° 36, p. 71-95.
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz: Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar* (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona.

- Daura, F. T. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. In *Buenos Aires, República Argentina. Obtenido de http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2992_Daura.pdf*.
- Documento de Gestión de calidad alejandrina (2012). Bogotá.
- Duero, D. G., & Limón Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2).
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Enríquez, C. L. (2008). *Factores de riesgo asociados a Bajo rendimiento académico en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá* (Tesis de Maestría). Universidad CES. Medellín.
- Escobar, C. (2002). ¿Qué son las conductas motivadas? Una breve historia. En C. Escobar Briones y Otros (ed). *Motivación y conducta: Sus bases biológicas* (pp. 1-11). México: El Manual Moderno.
- Foucault, Michael (2001). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E., & Allport, G. W. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Galán, C. (2009). Nuevo Sistema Institucional de Evaluación, Una propuesta creativa adecuada. *Magazín Aula Urbana*, (73), 8-10.
- Galindo, J. (2012). Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. *Educación y Ciencia*, 15, 23 – 33.
- García, J., Martínez, E., Sellés, P. & Soucase, B. (2013). Orientación religiosa y sentido de la vida. *Universitas Psychologica*, 2 (12), 363-374.

- Gaviria, Y. P. (2013). Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto. *Plumilla educativa*. 403-423.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional, porque es más importante que el cociente intelectual* (trad. E. Mateo). México: Zeta Bolsillo.
- González, M. C. (1997). *La Motivación académica*. Navarra España: EUNSA.
- González, M. D. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Guerra, D. (2013). *Coaching en el aula*. Universidad pública de Navarra.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill*.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación, querer aprender*. Barcelona: Aique.
- Jiménez, R. (2006). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura. Cáceres.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. UNICEF.
- Ledesma, M. A. (2010). *Análisis de coaching para la inteligencia interpersonal de los estudiantes de educación media*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca. Cuenca (Ecuador).
- Leguizamón, L. A. (2011). ¿Es posible un modelo de emprendimiento en la educación Colombiana?. *Magazín Aula Urbana*, (82), 3.
- León, E. M. (2008). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia (España).

- López, A. M. (2013). *Formulación de una propuesta para el logro del éxito académico de las estudiantes del Colegio Gimnasio Los Portales desde una mirada de la educación inclusiva* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- López, M., Ponce, H., Labra, J., & Jara, H. (2008). Organizadores Gráficos Interactivos: Add-in para MS PowerPoint. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 4, 102-110.
- Lourdes, M. M. (2012). La desesperanza aprendida. Su influencia en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. *Gaceta Médica Boliviana*, 35(2), 93-95.
- Más, M. A. M. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Montero, I., Huertas, J. (1997). Motivación en el aula. En J. Huertas. *Motivación, querer aprender* (pp. 291-311). Barcelona: Aique.
- Murcia, M. A. (2012). *Éxito escolar y Motivación* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Chía (Cundinamarca).
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (Equidad y calidad en la educación: apoyo a escuelas y estudiantes desfavorecidos), OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Orjuela, F., Rozo, F. & Valencia, M. V. (2010). *La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Pérez, V. M. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-11.

- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary of Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- PISA – Programme for international student assessment. (2012). Programa Estudiantes de bajo rendimiento, resultados principales. París: OECD.
- Reeve, J. (2003). Motivación y emoción. México. Campos, V. (Trad.), México DF: McGraw-Hill.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4).
- Rogers, Carl R. (2003). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Romero, Y., Pulido, G. (2015). *Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto del Colegio rural José Celestino Mutis IED* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana. Chía (Cundinamarca).
- Ruiz, I. C. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-22.
- Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 15(2), 171-191.

- Sashkin, M., & Sashkin, M. G. (1990). Leadership and Culture-Building in Schools: Quantitative and Qualitative Understandings.
- Sun, J., Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes Unisabana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 41-70.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (6), 197-216.
- Torrecilla, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 11-24.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, Serie Extra, 283-307.
- Trigoso, M. C. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas* (Tesis Doctoral). Universidad de León. León (España).
- Unesco. (2013). *Desafíos regionales para una educación para todos*.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado institucional.

Licenciado Reinerio Gutierrez Melo:

Rector del Colegio Alejandro Obregón IED

Reciba un cordial saludo. Por medio de la presente me permito comunicarle que estoy desarrollando un Proyecto de investigación en la institución, como tesis de grado para la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, cuyo objetivo es encontrar factores asociados a la motivación escolar de estudiantes con bajo rendimiento académico para mejorar procesos escolares, la vida de la persona del estudiante y su vida en la institución. De la manera más atenta le solicito su autorización para llevar a cabo todos los procesos necesarios a nivel investigativo, en particular la recolección de datos con los estudiantes. Me comprometo a presentar los resultados obtenidos, de tal forma que sirvan de insumo y reflexión pedagógica para el mejoramiento institucional.



Quedo atento a su respuesta. Cordialmente,

Licenciado Juan Francisco Muñoz Acosta, estudiante Universidad de la Sabana.

C.C. 79655909 de Bogotá

FIRMA DE AUTORIZACIÓN

Licenciado Reinerio Gutierrez Melo
Rector Colegio Alejandro Obregón IED

Anexo 2: Consentimiento informado para Padres de familia.

Consentimiento Informado.



Como parte del trabajo de grado del docente Juan Francisco Muñoz Acosta, en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, titulado “*Buscando motivos para mejorar el rendimiento académico. Intervención pedagógica sobre las motivaciones de estudiantes del curso 702 del IED Alejandro Obregón Jornada Tarde*” tomaremos datos sobre aspectos que influyen en las motivaciones escolares de los niños y niñas del curso 702. Por tal motivo, estamos solicitando su colaboración autorizando a su hijo participar de dicho trabajo académico. Toda la información que de allí se derive será confidencial, es decir, ninguna persona fuera del investigador accederá a la información.

Si desea autorizar a su hijo(a) favor firmar este comunicado, con su documento de identidad y la fecha de autorización.

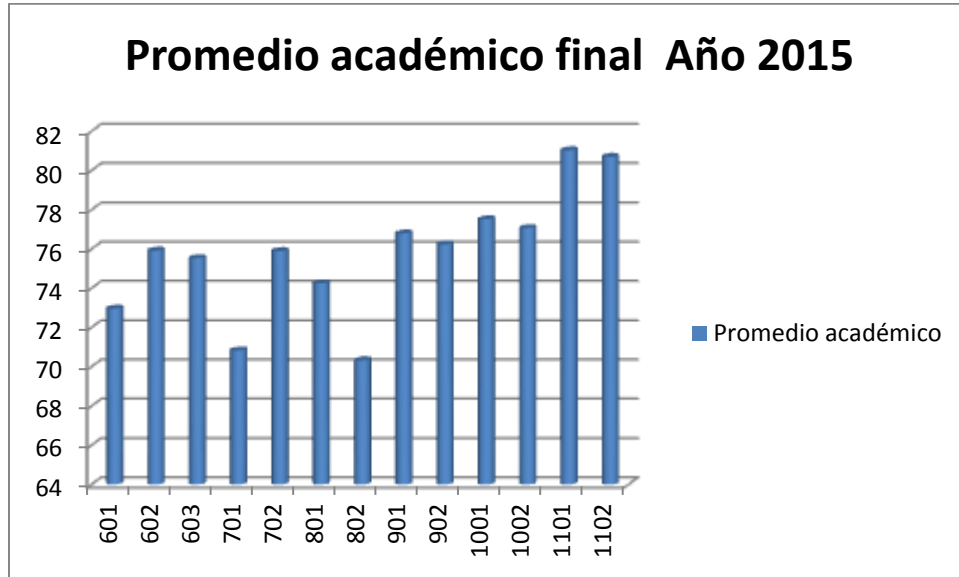
Nombre: _____

Documento: _____

Firma.

Fecha: _____

Anexo 3: Resultados finales estadísticos de rendimiento año 2015.



El curso seleccionado en el año 2016, curso 702, fue conformado por el curso 602 (año 2015) de base y algunos estudiantes de 601 y 603.

Anexo 4: Criterios de valoración que conformaron subcategorías.

Autonomía.	Motivación.	Liderazgo.
El estudiante autoevalúa su vida cotidiana y escolar teniendo en cuenta un plan de metas, y sabe cómo alcanzarlas.	El estudiante maneja su motivación intrínseca a partir de una alimentación propia y sólida de su motivación e interés.	El estudiante vive por motivaciones hacia metas trascendentes, para toda la vida, más allá de su mundo inmanente.
El estudiante piensa y actúa por sí mismo para lograr una autorregulación en su aprendizaje.	El estudiante maneja su motivación extrínseca sabiendo que es un adolescente, quien valora los aportes de su familia y docentes para promover su propio desarrollo.	El estudiante interpreta sus actitudes de modo que formen acciones de liderazgo.
El estudiante manifiesta un orden en su propia toma de decisiones y una autoconfianza en sí mismo.	El estudiante sabe que es capaz de autoeficacia, sorteando los diferentes momentos de la vida con el fin de formar expectativas hacia el éxito.	El estudiante promueve una cultura organizacional, con entusiasmo y promoviendo relaciones positivas en y por el grupo.

Anexo 5: Escala atribucional de Motivación de logro de Weiner (1986).

ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO

1. Valora la influencia de la suerte en tus notas este año:

INFLUYE MUCHO LA SUERTE 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NO INFLUYE NADA

2. Valora la relación entre las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener:

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 PEOR DE LO QUE
ESPERABAS

3. Valora la justicia de las notas en relación a tus merecimientos:

TOTALMENTE JUSTAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

4. Valora la probabilidad de aprobar el año séptimo:

MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

5. Valora el afán que tú tuviste de sacar buenas notas:

MUCHO AFÁN 9 8 7 8 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

6. Valora las exigencias que te impusiste a tí mismo respecto al estudio:

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 EXIGENCIAS MUY ALTAS

7. Valora la frecuencia de terminar con éxito las tareas que empezaste:

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NUNCA TERMINO CON . . .
ÉXITO

8. Valora el grado de satisfacción que tuviste en relación con las notas de este año:

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

9. Valora el grado de subjetividad en las calificaciones de los profesores:

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NADA SUBJETIVO

10. Valora la dificultad de las tareas escolares que presentaste:

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY FÁCILES

11. Valora las capacidades pedagógicas de tus profesores de séptimo:

MALOS PROFESORES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 BUENOS PROFESORES

12. Valora tu persistencia (seguir y seguir) después que no has conseguido hacer una tarea:

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ABANDONO TAREAS

13. Valora tu conducta cuando resuelves un problema difícil:

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 8 5 4 3 2 1 ABANDONO RÁPIDO

14. Valora tus ganas de aprender:

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHÍSIMAS GANAS

15. Valora tu aburrimiento en las clases todas de séptimo:

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NUNCA ME ABURRO

16. Valora el esfuerzo que tú hiciste para sacar buenas notas:

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

17. Valora la confianza que tuviste en sacar buenas notas:

MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

18. Valora tu propia capacidad para estudiar en el año séptimo:

MUY MALA CAPACIDAD 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA CAPACIDAD

19. Valora la importancia que diste a las buenas notas:

MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES

20. Valora el interés que tuviste por estudiar:

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

21. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar:

MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

22. Valora el grado en que los exámenes influyeron en aumentar o disminuir tus notas:

DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUMENTAN MI NOTA

Muchas gracias.

Anexo 6: Programa de implementación basado en la técnica de coaching educativo.

UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE AUTONOMÍA

Preparación	Objetivos	Desarrollo	Recursos	Evaluación y Productos.
<p>SESION no. 1 29 y 30 de Marzo.</p> <p>Con base en un video didáctico sobre pautas para la Autonomía y una breve exposición, seguir unas preguntas a nivel personal y social.</p>	<p>1. Identificar de modo social los elementos básicos que conforman la autonomía.</p> <p>2. Realizar una reflexión personal guiada sobre las ventajas de trabajar la autonomía, pensando por sí mismo más que en lo exterior.</p>	<p>1.1. Los estudiantes observan un video sobre pautas para la autonomía y una breve exposición; valorarán sus características primero en puesta en común. En grupo, contestan ¿Qué características presenta la autonomía y cómo construirla?</p> <p>2.1. El estudiante descubre la importancia de una formación en la autonomía. Personalmente se pregunta: *¿Qué he ganado en autonomía en tu vida y en el colegio? *¿Qué necesito para mejorar mi autonomía? *Consideras que es difícil pensar por sí mismo y construir la</p>	<p>*Video. *Tablero.</p> <p>Tiempos: *Video y exposición, 20 min. *Puesta en común, 20 min. *Trabajo personal y Modelamiento, 40 min.</p>	<p>Se valorará la participación y proceso del aprendizaje, teniendo en cuenta la generación de roles sociales y roles individuales en torno al tema, observando los hallazgos y compromisos del estudiante sobre el tema de la Autonomía.</p> <p>Producto 1: Video de la puesta en común y Video de registro de las respuestas de los estudiantes con el respectivo Modelamiento Según la técnica del Coaching.</p>

		verdad?		
<p>SESION no. 2 31 de Marzo.</p> <p>Con base en un texto teórico sobre la Categoría de la autonomía, el estudiante entra a relacionar su vivencia personal con el texto y un caso vivencial.</p>	<p>3. Relacionar elementos teóricos con la vida del estudiante.</p> <p>4. Generar actitudes de compromiso que valoren el desarrollo de la vida y la autonomía en la práctica escolar.</p>	<p>3.1 El estudiante lee las características de la autonomía y asocia términos buscando relaciones y sentido en su vida.</p> <p>4.1 El estudiante analiza un caso donde no se toma conciencia de la ayuda de la autonomía y plantea soluciones para el mismo.</p>	<p>*Trabajo de actividad por escrito.</p> <p>*Retroalimentación, 20 min.</p>	<p>Producto 3: Registro escrito sobre ejercicio de autonomía y del análisis de caso por parte de los estudiantes.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE MOTIVACIÓN.

Preparación	Objetivos	Desarrollo	Recursos	Evaluación y Productos.
<p>SESION no. 3 1 y 5 de Abril.</p> <p>Con base en una narración oral de la experiencia de un hombre de campo, y posteriormente una breve explicación sobre motivación.</p>	<p>1. Identificar de modo social los contextos que estimulan la motivación elementos.</p>	<p>1.1. Los estudiantes escuchan la narración inicial y valoran sus características y contextos primero en puesta en común. En grupo, contestan ¿Cómo surge un ambiente motivante?.</p> <p>Halle características de motivación intrínseca y extrínseca.</p>	<p>*Narración escrita.</p> <p>Tiempos: *Narración y exposición, 20 min.</p> <p>*Puesta en común, 20 min.</p> <p>*Trabajo personal y Modelamiento, 40 min.</p>	<p>Se valorará la participación y proceso del aprendizaje, teniendo en cuenta la generación de roles sociales y roles individuales en torno al tema, observando los hallazgos y compromisos del estudiante sobre el tema de la</p>

	<p>2. Realizar una reflexión personal guiada sobre las ventajas de manejar la motivación en el aula que trate más la motivación intrínseca sobre la extrínseca.</p>	<p>2.1. El estudiante se interroga sobre la importancia de una formación en la motivación. Personalmente se pregunta: *¿En qué ambientes me siento más motivado? *¿Qué necesito para mejorar mi motivación intrínseca? *Consideras que es difícil pensar en un aprendizaje autorregulado a partir de la motivación?</p>		<p>Motivación.</p> <p>Producto 1: Video de la puesta en común y Video de registro de las respuestas de los estudiantes con el respectivo Modelamiento.</p>
<p>SESION no. 4 6 de Abril.</p> <p>Con base en un texto teórico sobre la Categoría de la motivación, el estudiante entra a relacionar su vivencia personal con el texto y un caso vivencial.</p>	<p>3. Relacionar elementos teóricos con la vida del estudiante.</p> <p>4. Generar actitudes que promuevan la valoración y compromiso de una motivación intrínseca por la vida.</p>	<p>3.1 El estudiante lee las características de la motivación y asocia términos buscando relaciones y sentido en su vida.</p> <p>4.1. El estudiante analiza un caso donde no se toma conciencia de la motivación intrínseca y plantea</p>	<p>*Trabajo de actividad por escrito.</p> <p>*Retroalimentación, 20 min.</p>	<p>Producto 2: Registro escrito sobre ejercicio de motivación y del análisis de caso por parte de los estudiantes.</p>

		soluciones para el mismo.		
--	--	---------------------------	--	--

UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LIDERAZGO.

Preparación	Objetivos	Desarrollo	Recursos	Evaluación y Productos.
<p>SESION 5. 7 de Abril. Con base en un video didáctico, y posteriormente una breve explicación sobre liderazgo.</p>	<p>1. Identificar de modo social los impedimentos que se presentan para poder llegar a ser líder.</p> <p>2. Realizar una reflexión personal guiada sobre las ventajas de formar líderes en el aula y las consecuencias que ello traería.</p>	<p>1.1. Los estudiantes observan el video inicial y valoran los elementos que posibilitan la presencia de un líder, en una puesta en común. En grupo, contestan ¿Qué es un líder? ¿Cuáles son las características de una persona líder?</p>	<p>*Video didáctico.</p> <p>Tiempos: *Video y exposición, 20 min.</p> <p>*Puesta en común, 20 min.</p>	<p>Se valorará la participación y proceso del aprendizaje, teniendo en cuenta la generación de roles sociales y roles individuales en torno al tema, observando los hallazgos y compromisos del estudiante sobre el tema de la Motivación.</p> <p>Producto 1: Video de la puesta en común y Video de registro de las respuestas de los estudiantes con el respectivo Modelamiento.</p>
<p>SESION 6. 8 de Abril. Con base en un</p>	<p>3. Relacionar elementos teóricos con la vida del</p>	<p>3.1 El estudiante lee las características del liderazgo y asocia</p>	<p>Texto escrito con Rutina de pensamiento CSI.</p>	<p>Producto 2: Video de los sociodramas y</p>

<p>texto teórico sobre la Categoría de la motivación, el estudiante entra a relacionar su vivencia personal con el texto y un caso vivencial.</p>	<p>estudiante.</p> <p>4. Generar actitudes que promuevan la valoración y compromiso sobre el tema del liderazgo y la construcción de la vida.</p>	<p>términos buscando relaciones y sentido en su vida. Rutina de pensamiento Color-símbolo e imagen.</p> <p>4.1. Los estudiantes trabajando en dos equipos presentan un sociodrama relacionado con el liderazgo.</p>	<p>*Trabajo por equipos con la participación de un líder.</p> <p>*Retroalimentación, 20 min.</p>	<p>Valoración de los mismos con Rúbrica sobre liderazgo.</p>
---	---	---	--	--

Anexo 7: Ejercicios y Casos para analizar del Programa de implementación.

EJERCICIO SOBRE AUTONOMÍA.

Nombre y apellidos: _____

La autonomía es una herramienta que nos sirve en el aprendizaje de muchas cosas. Vamos a compararla con la construcción de un edificio y tú vas a ser el arquitecto. Los cinco elementos de la autonomía son:

1.Planeación y consecución de metas: Aquí se tienen en cuenta las metas de la obra, las expectativas de los compradores de la obra, la motivación y el manejo de estados personales con el fin de llegar a buen término.

2.Búsqueda y procesamiento de la información: En este punto se tiene en cuenta que algunas cosas son esenciales mientras que otras no. Además debemos consultar los materiales con los que se elaborará el edificio y no podemos perder tiempo. Por último se necesita organizar el espacio de tal forma que no se desperdicie y sea muy funcional.

3.La expresión y la comunicación. Si el arquitecto no se pone de acuerdo con el ingeniero y con los vendedores del edificio todo será un fracaso; es necesaria la colaboración de todos. Para esto se debe tener preciso que deben resolver los problemas en conjunto. Además que el hallazgo de una iniciativa buena sirve para el grupo. Y a su vez, que el éxito del arquitecto y el ingeniero serán el abrebocas para los compradores del edificio.

4.La solución de problemas. A veces surgen imprevistos: Que unos obreros se fueron, que llueve mucho y la obra está lenta, que los materiales no son los adecuados... Es necesario tener estrategias de solución de problemas; para ello te doy un consejo, examina tres conceptos claves cuando armemos una estructura: El edificio es un sistema, el edificio posee críticas de valoración y el edificio debe verse creativamente.

5.La autorregulación del aprendizaje. Significa que durante todo el proceso de construcción del edificio debemos autoevaluar lo que estamos haciendo, lo que hemos avanzado, las dificultades y éxitos de nuestra tarea. Por otro lado debemos fortalecer nuestra motivación por alcanzar la meta, la edificación de nuestro sueño, así siempre tendremos una autoconfianza alta y mejorada.

Actividad: Deme su opinión bien razonada sobre la construcción de su edificio y cómo tendría en cuenta los anteriores elementos de la autonomía; tenga en cuenta que cada detalle es fundamental para dejar un edificio perfecto.

Respuestas en las 2 páginas.

.

.

ANÁLISIS DE CASO DE MOTIVACIÓN.

La motivación incorpora los pensamientos, los sentimientos y la acción del estudiante para mejorar el rendimiento en el aprendizaje. Necesita primero que el estudiante “crea en sí mismo” y se proyecte desde el interior: creer que tiene capacidad para rendir en una tarea, sus juicios de autoeficacia (autoestima en competencia), control personal y expectativas de éxito. Segundo, generar una motivación intrínseca, actuar por sí mismo, de manera que desee competir, con actitudes de curiosidad, interés, exploración y búsqueda del reto, esto posibilita unas metas de dominio. Tercero, tener claro el papel de las tareas, ya que si el estudiante le da valor, importancia, interés y utilidad a las tareas, consigue alcanzar sus metas y mejorar su motivación.

Caso: Un estudiante evitaba hacer las tareas de una materia, con lo cual bajó su esfuerzo por estudiar; poco a poco fue dejando de estudiar y las dificultades que vinieron le fueron ganando; el estudiante empleaba frecuentemente excusas para no esforzarse; la verdad era que él no valoraba las tareas que le colocaban y no les veía sentido. Un amigo suyo le dijo que saliera de ese tormento y que mirara la vida como un reto a superar pero él le respondió que para él el aprendizaje y el estudio le eran indiferentes.

Actividad: Leer el caso del estudiante desmotivado y aconsejarlo desde las características de la motivación que se encuentran en el primer párrafo. Se espera que sus argumentos sean coherentes, amplios y reflejen la comprensión de los textos.

EJERCICIO SOBRE LIDERAZGO.

El concepto de liderazgo transformacional pertenece a la obra de Burns (1978). Este autor explica que la motivación es la noción requisito para el entendimiento del término liderazgo. Se define este tipo de liderazgo como la motivación hacia metas trascendentes, además que abarca la motivación hacia el logro y la autorrealización. El líder está asociado a la virtud de “carisma”, donde la persona está llamada a ser carismática y su trabajo debe ser fruto de tal actitud, de manera que la persona y la sociedad responden a dicha naturaleza. La línea de estudio de la investigación está anclada al liderazgo transformacional; son características de este término plasmar ideales trascendentes, la inspiración en el ser y en el actuar y la estimulación intelectual que atrae personas que siguen al líder. Por otro lado es importante el comportamiento del líder, rasgos psicológicos para llegar a logros y la generación de una cultura organizacional, para lo cual debe tener capacidad cognitiva y organizativa de cara a la construcción de comunidades y al cambio en culturas organizacionales. Sashkin (1990) señala conductas de liderazgo como: la comunicación, la confianza, el afecto, la atención, fundamentales para una autoeficacia que logre un empoderamiento del líder.

Actividad:

A continuación escribe 5 frases que te llamen la atención del párrafo anterior introductorio.

1.

2.

3.

4.

5.

Rutina de pensamiento CSI: 1.Escoge un color que sea inspirado de la lectura anterior, de una frase (Por ejemplo, si la lectura fuera romántica yo escogería el rojo, si fuera de un ángel yo escogería el blanco). 2.Escoge un símbolo y dibújalo, que inspire la lectura o una frase anterior. 3.Escoge una imagen que resulte inspirada de la lectura anterior o de una frase y píntala en la hoja. Para cada uno de los tres puntos, explicar en 3 renglones por qué escogiste ese color, el símbolo y la imagen.

CASO RELACIONADO CON LA AUTONOMÍA.

Andrés es un adolescente de 13 años que no tenía buenas relaciones con sus padres pues estos no lo habían educado correctamente; la mamá sobre todo le cantaleteaba a ratos pero el sabía que eso le pasaba y no le ponía mucho cuidado. Por otro lado había conocido a dos compañeros del colegio y se entretenía mucho con ellos. Frecuentaban los video juegos de la calle, molestaban a los vecinos y se reían mucho. Un día uno de sus dos amigos llegó con un paquete de marihuana para vender dentro del colegio. Esa mañana su madre le dijo que se portara bien y que cuidara a su hermanita menor. Entonces el amigo le regaló un paquete pequeño de marihuana por ser amigos y le dijo que vendieran el resto y así les llegaría platica. “A mí nunca me han cogido haciendo el mal, fresco”. El amigo por no quedar mal y por miedo, decidió ayudarle a su amigo; al principio vendieron a escondidas varios paquetes pero luego fueron sorprendidos por los profesores y todo acabó. Llegó la policía de menores y se los llevaron al lugar reformatorio. Al amigo nadie vino a poner la cara por él, como si no tuviera padres, en cambio llegó la mamá de Andrés, le dio una cachetada y le pegó varias veces, y a cada rato se preguntaba “Qué hice de malo para que este hijo mío me salga con estas!”.

1.Analiza el caso de Andrés y el manejo de su autonomía, observando su familia y sus decisiones.

2.Analiza el caso del amigo de Andrés, el de la marihuana, y el manejo de su autonomía, observando su familia y sus decisiones.

3.Qué actitudes son importantes para que los padres formen en autonomía y así los hijos aprendan a ser autónomos?

4.Escribe 3 actitudes que tú quieras formar en ti para la construcción de tu vida de una manera más autónoma.

Gracias por tu participación. Estamos contentos con tu trabajo.

CASO PARA ANALIZAR DE MOTIVACIÓN.

Nombres y apellidos (parejas): _____.

Francisco es un estudiante de bajo rendimiento académico del grado séptimo. Le molesta que su papá le grita a veces, sobre todo en la entrega de boletines y le dice que él es “un bueno para nada, que ya me tiene cansado”; el padre nunca se ha sentado con él a hacer alguna tarea. Por eso Francisco se siente solo y abandonado. Su mamá por el contrario lo motiva a que salga adelante, ella quiere que él sea policía. Francisco también quiere ser policía pero cree a veces que le falta algo, ponerse las pilas y estudiar juicioso. Además, cuando los profesores dicen que van a dar puntos por un trabajo o que la recompensa es subir la nota, Francisco hace las cosas con más atención. En la anterior historia aparecen los tres grandes elementos que conforman la motivación: Creer en sí mismo, que está unido a la autoeficacia, la motivación intrínseca y extrínseca, y por último, la importancia de hacer las tareas; teniendo en cuenta estas tres características, escriba cómo se puede ayudar a Francisco para que logre sus metas.

GUIÓN PARA SOCIODRAMA RELACIONADO CON EL LIDERAZGO.

Ana Karina es una niña nueva en el colegio República de Colombia, para el grado séptimo; es una niña muy alegre, decidida y carismática, y le gusta darse a conocer a la gente y sus compañeros. Llegó a su curso y su directora de curso Carmen vio que ella hacía muchas cosas y que no era bueno que Ana Karina se relacionara así. Ana Karina fue haciendo más y más amigos y lo que ella decía y respondía en el curso era aceptado por la mayoría. Un día Ana Karina le dijo a su profesora Carmen que los niños querían pintar un grafiti en el salón de clase, que respondiera al tema “Todos los niños sueñan con un mañana mejor”; al oír esto la profesora Carmen la anotó en el observador negativamente y le dijo que las paredes no eran para eso. Entonces Ana Karina fue a donde la Coordinadora y le explicó la propuesta, le dijo que los niños estaban cansados de la monotonía del salón y que tenían una iniciativa pero que su profesora Carmen no los apoyaba; la Coordinadora Sandra observó el respeto y la inteligencia de Ana Karina y con la ayuda del personero decidieron armar unas carteleras exclusivas para que cada periodo los estudiantes plasmaran su arte y creatividad en ese espacio, con lo cual la iniciativa de la líder Ana Karina se convirtió en cultura organizacional del colegio República de Colombia, cuyo lema era “somos líderes con valores en acción”.

Analiza el caso de Ana Karina y explica 5 características del liderazgo transformacional, cada explicación de una característica en 5 renglones.

Anexo 8: Diarios de campo.

FORMATO DIARIOS DE CAMPO.

				Categorías		
Fecha	Sesión no.	Descripción de la actividad.	Evidencias. Fotos, Imágenes, Transcripción de audio	Autonomía.	Motivación.	Liderazgo.
Hallazgos emergentes:						

Anexo 9: Matriz de triangulación de datos.

Matriz de Triangulación de datos.

Categorías y Subcategorías.	Qué se encontró en la información recolectada.	Relación con autores teóricos base y otros teóricos e investigadores.	Generación de hipótesis, explicaciones y teorías.

Anexo 10: Galería de fotografías y evidencias del proceso investigativo.





