



**Propuesta de Intervención Psicopedagógica: Fortalecimiento de los Estilos de Enseñanza de los Docentes para el Mejoramiento de la Motivación Intrínseca de los Estudiantes de Básica Primaria en una Institución Educativa Rural.**

Angelo Antonio Rodríguez Gallo

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Directora

Mercedes Martínez Lizarralde, Doctor (PhD) en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Ciencias Sociales

Maestría en Psicopedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

**Declaración de originalidad:** El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.

*Angelo Rodríguez G*

### **Dedicatoria**

Dedico este trabajo de grado, en primer lugar, a Lorena Romero, mi compañera de vida, porque sin su apoyo nada de esto habría sido posible.

A mi hija, Kaoru, cuya sonrisa y cariño me brindan el impulso necesario para seguir superándome.

### **Agradecimientos**

Agradezco a Juana Miranda, quien creyó en mí, me dio el primer impulso y abrió las puertas para dedicar mi vida a la enseñanza.

A los hermanos que me regalo la vida, Armando Montenegro, Eduard Horta e Iván Pacheco quienes desde su lugar siempre me han brindado su apoyo y han facilitado este camino.

---

## Tabla de contenido

Resumen .....	11
Abstract.....	12
Introducción.....	13
1.1 Definición del Problema .....	15
1.2 Contextualización Institucional .....	17
1.3 Antecedentes.....	18
2. Marco Referencial .....	23
2.1 Marco Jurídico .....	23
2.2 Marco Conceptual.....	23
2.2.1 Estilos de Enseñanza .....	24
2.2.2 Motivación Intrínseca.....	26
2.2.2.1 La Motivación desde el Enfoque Humanista.....	27
2.2.2.2 La Motivación desde el Enfoque Cognitivo. ....	28
2.2.2.3 La Motivación desde el Enfoque Cognitivo Social. ....	29
2.2.2.4 La motivación desde el Enfoque Sociocultural. ....	29
2.2.3 Estrategias Psicopedagógicas .....	29
2.2.4 Modelo de Intervención Psicopedagógica por Programas .....	30
3.1 Metodología de Formulación del Proyecto.....	32
3.2 Objetivos del Diagnóstico.....	32
3.2.1 Objetivo General .....	32
3.2.2 Objetivos Específicos .....	32
3.3 Beneficiarios .....	33
3.4 Técnicas e Instrumentos del Diagnóstico .....	33

---

3.4.1 Entrevistas Semiestructuradas .....	33
3.4.2 Grupo Focal.....	33
3.4.3 Triangulación de Datos .....	34
3.4.4 Observación no Participante.....	34
3.4.5 Diario de Campo .....	35
3.5 Consideraciones Éticas .....	35
4.1 Resultados de las Entrevistas.....	38
4.2 Resultados del Grupo Focal.....	41
4.3 Resultados de las Observaciones .....	45
4.4 Triangulación de Datos.....	46
4.5 Análisis de Involucrados.....	50
4.6 Árbol de Problemas .....	52
4.7 Árbol de Objetivos.....	53
5 Diseño de Propuesta .....	55
5.1 Modelo de Intervención por Programas .....	55
5.1.1 Fase de Evaluación de Necesidades .....	55
5.1.2 Fase de Diseño del Programa .....	55
5.1.3 Fase de Aplicación del Programa.....	56
5.1.4 Fase de Evaluación del Programa .....	56
5.2 Objetivos de Intervención.....	56
5.2.1 Objetivo General .....	56
5.2.2 Objetivos Específicos .....	57
5.3 Beneficiarios .....	63
5.3.1 Beneficiarios Directos.....	64

---

5.3.2 Beneficiarios Indirectos.....	64
5.4 Actividades .....	65
5.5 Evaluación .....	83
5.5.1 Estrategias Evaluativas según Fases del Programa .....	83
5.5.2 Instrumentos y Técnicas.....	83
6.1 Recomendaciones .....	84
Referencias .....	86
Anexos.....	93

---

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Sistema Categorial.....	37
<b>Tabla 2.</b> Resumen Analítico de las Entrevistas.....	41
<b>Tabla 3.</b> Resumen del Grupo Focal .....	44
<b>Tabla 4.</b> Matriz de Triangulación .....	49
<b>Tabla 5.</b> Análisis de Involucrados.....	51
<b>Tabla 6.</b> Posición, Fuerza e Intensidad de los Involucrados .....	52
<b>Tabla 7.</b> Matriz de Marco Lógico.....	58
<b>Tabla 8.</b> Actividad 1.1 Presentación participativa de los resultados del diagnóstico institucional .....	66
<b>Tabla 9.</b> Actividad 1.2 Socialización .....	67
<b>Tabla 10.</b> Actividad 1.3 Sensibilización .....	68
<b>Tabla 11.</b> Actividad 1.4 Espacio de diálogo sobre percepciones y necesidades docentes respecto a la motivación en el aula .....	69
<b>Tabla 12.</b> Actividad 2.1 Taller formativo: “Comprendiendo la motivación intrínseca en el aula” .....	70
<b>Tabla 13.</b> Taller práctico: “Estrategias psicopedagógicas para promover la autonomía y el sentido de competencia en el aula” .....	71
<b>Tabla 14.</b> Actividad 2.3 Diseño colaborativo de actividades motivacionales contextualizadas...	72
<b>Tabla 15.</b> Actividad 2.4 Ejercicios de microenseñanza para practicar las estrategias aprendidas .....	73
<b>Tabla 16.</b> Actividad 2.5 Evaluación del aprendizaje docente mediante rúbricas e instrumentos formativos.....	74
<b>Tabla 17.</b> Actividad 3.1 Co–creación de estrategias motivacionales adaptadas al contexto sociocultural.....	75
<b>Tabla 18.</b> Actividad 3.2 Elaboración de la Guía Didáctica: “Estrategias motivacionales contextualizadas” .....	76

---

<b>Tabla 19.</b> Actividad 3.3 Construcción del “Mapa de Aplicación en el Aula” por grado .....	77
<b>Tabla 20.</b> Actividad 4.1 Sesión de acompañamiento en aula: Observación guiada de prácticas docentes .....	78
<b>Tabla 21.</b> Actividad 4.2 Sesión de retroalimentación formativa: Fortalecimiento de la práctica docente.....	79
<b>Tabla 22.</b> Actividad 4.3 Círculos de reflexión pedagógica: Análisis y ajuste de la práctica docente.....	80
<b>Tabla 23.</b> Actividad 5.1 Revisión integral de evidencias del programa .....	81
<b>Tabla 24.</b> Actividad 5.2 Comparación de hallazgos con la línea base del diagnóstico inicial .....	81
<b>Tabla 25.</b> Actividad 5.3 Sistematización de hallazgos sobre cambios en docentes y estudiantes.....	82
<b>Tabla 26.</b> Actividad 5.4 Elaboración del informe final de evaluación y recomendaciones.....	82
<b>Tabla 27.</b> Actividad 5.5 Socialización de resultados con la comunidad educativa .....	82

### **Lista de figuras**

<b>Figura 1.</b> Análisis del Problema .....	53
<b>Figura 2.</b> Árbol de Objetivos .....	54

## Resumen

La presente tesis se inscribe en el campo de la psicopedagogía y tiene como propósito diseñar una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de los estilos de enseñanza de los docentes, como vía para promover la motivación intrínseca de los estudiantes de básica primaria en un contexto educativo rural. El estudio parte del análisis de las condiciones sociales, pedagógicas y contextuales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos escenarios.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo–interpretativo y de intervención. En la fase diagnóstica se emplearon técnicas como la observación no participante, el diario de campo y entrevistas a docentes, las cuales permitieron identificar prácticas pedagógicas predominantemente magistrales, con limitadas oportunidades de participación activa y escasa intencionalidad motivacional. Los hallazgos evidenciaron debilidades en la comprensión y aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la motivación intrínseca, así como la necesidad de promover espacios de reflexión pedagógica contextualizados.

Con base en los resultados del diagnóstico, se diseñó una propuesta de intervención psicopedagógica centrada en la sensibilización y capacitación docente, el análisis crítico de los estilos de enseñanza y la promoción de prácticas pedagógicas más autónomas y participativas. Se concluye que el fortalecimiento de los estilos de enseñanza, desde una perspectiva psicopedagógica y contextualizada, constituye una estrategia pertinente para favorecer la motivación intrínseca en estudiantes de básica primaria en contextos rurales.

*Palabras clave:* motivación intrínseca, estilos de enseñanza, educación rural, práctica pedagógica

### **Abstract**

This thesis is situated within the field of educational psychology and aims to design an intervention proposal focused on strengthening teachers' teaching styles as a means to promote intrinsic motivation among primary school students in a rural educational context. The study is based on an analysis of the social, pedagogical, and contextual conditions that influence teaching and learning processes in these settings.

The research was conducted using a qualitative approach, with a descriptive–interpretative and intervention-oriented design. During the diagnostic phase, techniques such as non-participant observation, field notes, and teacher interviews were employed. These methods made it possible to identify predominantly lecture-based teaching practices, with limited opportunities for active student participation and little motivational intentionality. The findings revealed weaknesses in the understanding and application of pedagogical strategies aimed at strengthening intrinsic motivation, as well as the need to promote contextualized spaces for pedagogical reflection.

Based on the diagnostic results, a psychopedagogical intervention proposal was designed, focusing on teacher awareness-raising and professional development, critical analysis of teaching styles, and the promotion of more autonomous and participatory pedagogical practices. It is concluded that strengthening teaching styles from a psychopedagogical and contextualized perspective constitutes a relevant strategy for fostering intrinsic motivation among primary school students in rural contexts.

*Keywords:* Intrinsic motivation, teaching styles, rural education, pedagogical practice.

## **Introducción**

La presente tesis se sitúa en el campo de la psicopedagogía como un ejercicio de análisis y reflexión sobre la relación entre las prácticas docentes y los procesos motivacionales de los estudiantes en contextos educativos rurales. En territorios marcados por brechas estructurales y limitaciones históricas, la escuela adquiere un valor que trasciende lo académico y se configura como un espacio clave para la construcción de sentido, pertenencia y agencia personal. En este marco, los estilos de enseñanza de los docentes emergen como un elemento central que puede favorecer o debilitar la motivación intrínseca de los estudiantes de básica primaria. Así, el propósito de este estudio es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento y flexibilización de dichos estilos, articulando un proceso diagnóstico riguroso con un programa de intervención contextualizado y sustentado en referentes teóricos contemporáneos.

El Capítulo 1, denominado Identificación del problema de intervención, presenta el planteamiento del problema que da origen a la investigación, a partir de la descripción y análisis de las condiciones sociales, educativas y pedagógicas del contexto rural en el que se desarrolla el estudio. En este capítulo se contextualiza la institución educativa objeto de la intervención y se caracteriza la población participante, permitiendo comprender las dinámicas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se formulan los objetivos que orientan la investigación, estableciendo como objetivo general diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento de los estilos de enseñanza de los docentes, con el fin de promover la motivación intrínseca de los estudiantes de básica primaria. De manera complementaria, se presentan los objetivos específicos, dirigidos a diagnosticar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes, analizar su incidencia en la motivación intrínseca de los estudiantes y fundamentar teóricamente una propuesta de intervención contextualizada que responda a las necesidades identificadas en el contexto educativo rural.

El Capítulo 2, correspondiente al Marco referencial, expone los fundamentos teóricos y normativos que sustentan el estudio. En primer lugar, se presenta el marco jurídico que orienta el ejercicio docente y la educación en Colombia. Posteriormente, se desarrolla el marco conceptual, en el cual se abordan de manera profunda los conceptos de estilos de enseñanza, motivación

intrínseca, estrategias psicopedagógicas y el modelo de intervención por programas, integrando distintas perspectivas teóricas que permiten comprender la relación entre la práctica docente y los procesos motivacionales en el aula.

El Capítulo 3, titulado Metodología, describe el enfoque metodológico utilizado para la formulación del proyecto de intervención. En este capítulo se detalla el uso de la metodología de Marco Lógico, los objetivos del diagnóstico, los beneficiarios del estudio, así como las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información, entre los que se incluyen entrevistas semiestructuradas, grupo focal y observación de clases. Asimismo, se presentan las consideraciones éticas que orientaron el desarrollo del proceso investigativo.

El Capítulo 4, denominado Resultados del diagnóstico, expone y analiza la información obtenida a partir de las técnicas e instrumentos aplicados. En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas a docentes, el grupo focal con estudiantes y las observaciones de aula, integrando posteriormente estos hallazgos mediante un proceso de triangulación de datos. Adicionalmente, se incluyen el análisis de involucrados, el árbol de problemas y el árbol de objetivos, los cuales permiten comprender de manera estructurada la situación diagnosticada y orientar el diseño de la propuesta de intervención.

El Capítulo 5, correspondiente al Diseño de la propuesta, presenta de manera detallada el programa de intervención psicopedagógica diseñado a partir de los resultados del diagnóstico. En este capítulo se describe el modelo de intervención por programas, los objetivos de la intervención, los beneficiarios, las actividades propuestas y los mecanismos de evaluación, evidenciando la coherencia entre el problema identificado, los objetivos planteados y las estrategias diseñadas para fortalecer los estilos de enseñanza y la motivación intrínseca de los estudiantes.

Finalmente, el Capítulo 6, titulado Conclusiones y recomendaciones, sintetiza los principales hallazgos del estudio y reflexiona sobre los aportes de la propuesta de intervención al contexto educativo rural. Asimismo, se formulan recomendaciones orientadas a la mejora de la práctica docente, la sostenibilidad de la intervención y la proyección de futuras investigaciones en el campo de la motivación intrínseca y la psicopedagogía.

De esta manera, la tesis se estructura de forma progresiva y coherente, articulando el análisis del problema, la fundamentación teórica, el diagnóstico contextualizado y el diseño de una

## **1 Planteamiento del problema**

### **1.1 Definición del Problema**

La brecha que existe entre las zonas rurales y urbanas colombianas es bastante amplia. Según el DANE (2025) la incidencia de la pobreza multidimensional en las cabeceras municipales fue del 7,8% frente a un 24,3% en los centros poblados y rurales dispersos. Asimismo, esta situación se refleja en el contexto educativo donde como lo mencionan Neira et al. (2024) se evidencian necesidades en: infraestructura, acceso a herramientas tecnológicas, barreras culturales, formación docente e incluso problemáticas como el trabajo infantil y el conflicto armado. Es pertinente señalar, que estas adversidades repercuten directamente en la percepción de dominio y control de los estudiantes, debilitando sus creencias sobre su capacidad de aprender y obtener resultados, generando desmotivación (Schunk, 2012).

Ante el escenario anteriormente planteado, los estilos de enseñanza que adoptan los docentes en el aula tienen un papel esencial ya que median en la manera como los estudiantes interpretan los saberes, construyen significados y se motivan hacia el aprendizaje. En este sentido, aunque existan las brechas sociales y estructurales ya mencionadas, el docente puede generar aportes significativos desde su quehacer pedagógico y didáctico, hacia el fortalecimiento en la motivación de los estudiantes. Para ello, es necesario reconocer el potencial transformador de los estilos de enseñanza adoptados por el docente, como conocedor de los entornos donde se desempeña, elemento que es fundamental al momento de generar estrategias situadas en atención a las heterogeneidades de la población rural (Díaz y Hernández, 2002).

Del mismo modo, Bautista (2019) plantea que las limitaciones a nivel formativo para los docentes que ejercen en la ruralidad son críticas. Por una parte, los programas formativos son planteados de manera genérica sin tener en cuenta las marcadas diferencias contextuales que existe entre la zona rural y la zona urbana, lo cual dificulta atender las necesidades específicas de estos docentes respecto a accesibilidad y tiempo. A su vez, esta situación se agudiza a nivel de formación posgradual dadas las barreras geográficas y las limitantes a nivel de conectividad que plantean una importante dificultad para acceder a este tipo de programas. Además, las diferencias en la configuración social, cultural y económica, al igual que la manera como los estudiantes interactúan

con su entorno, requiere que los maestros, de estas zonas, estén dotados de estrategias y herramientas situadas en sinergia con las demandas del contexto.

A su vez, Villalobos (2003) plantea que los estilos de enseñanza adoptados por los docentes en el aula son claves en los procesos de aprendizaje, dado que median en la manera como los educandos reciben, procesan e interiorizan los contenidos. Igualmente, diversos estudios plantean que las estrategias basadas en el fortalecimiento de la autonomía, como ofrecer la oportunidad de elección, generar espacios de consenso y el reconocimiento de las emociones del estudiante, se relacionan de manera consistente con mayores niveles de compromiso y motivación intrínseca en los estudiantes (Reeve et al., 2004; Reeve, 2009). De esta manera, los métodos que incorporan técnicas activas, perspectivas constructivistas y una relación empática con el alumno poseen un mayor potencial para promover un interés genuino por el aprendizaje, especialmente en contextos vulnerables como el rural (Bautista, 2019; Ríos, 2006).

En esta línea, la motivación intrínseca vista como la propensión innata para buscar la novedad, el desafío a aprender y ejercitar las propias capacidades es un elemento fundamental para un correcto desarrollo cognitivo y social. Hay que señalar, que, aunque esta es una tendencia inherente al ser humano, este tipo de motivación se ve afectada por factores sociales y ambientales, por lo cual a medida que el ser humano comienza a ser presa de las demandas del entorno comienza a tener dificultades para mantenerla; por tal motivo, es necesario generar condiciones de apoyo que faciliten su mantenimiento y ampliación (Murphy y Alexander, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Por consiguiente, en contextos rurales sumidos en la precariedad, el abandono estatal y la exclusión, la motivación intrínseca suele verse comprometida y, por ende, la percepción que tiene el estudiante de la escuela y sus posibilidades de tener éxito. En estas situaciones, los alumnos pueden gestar una visión negativa del aprendizaje, lo cual es representado en actitudes de apatía, resistencia a participar, bajo rendimiento académico y, en algunos casos, el abandono escolar. Es esencial entender cómo se forma esta motivación en los alumnos para reconocer los elementos que influyen en su mantenimiento o debilitamiento (Bautista, 2019; Ryan y Deci, 2000; Shunk, 2012). Actualmente, estas situaciones se evidencian de manera recurrente en las aulas, afectando el proceso de aprendizaje, la participación y el desarrollo autónomo de los estudiantes.

En consonancia con esta realidad, en la Institución Educativa Distrital Taganga, se evidencian también los efectos de las brechas estructurales propias de la ruralidad. En este contexto, las condiciones previamente descritas se expresan en los estudiantes de 3°, 4° y 5° a través de una baja participación en las actividades escolares, dificultades para sostener la atención, entrega irregular de actividades, dependencia constante del docente para avanzar en las actividades, problemas de convivencia y un rendimiento académico inferior al esperado. Estas manifestaciones sugieren un debilitamiento de la motivación intrínseca y generan preocupación en la comunidad educativa, especialmente en el cuerpo docente. Atender esta problemática resulta crucial, pues afecta directamente la permanencia escolar, el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, y limita las oportunidades de aprendizaje significativo en un territorio históricamente afectado por desigualdades educativas. Comprender y fortalecer los estilos de enseñanza desde un enfoque situado puede contribuir a reducir brechas, mejorar la motivación intrínseca y promover trayectorias educativas más sólidas en los niños de la ruralidad.

Lo anterior insta a preguntarse: ¿Cómo a través de un programa de intervención psicopedagógica, se pueden flexibilizar los estilos de enseñanza de los docentes para promover la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, de los estudiantes de 3°, 4° y 5° de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Taganga?

## **1.2 Contextualización Institucional**

La Institución Educativa Distrital Taganga se encuentra ubicada en el corregimiento de Taganga, jurisdicción del municipio de Santa Marta, en el departamento del Magdalena. Este poblado costero, fundado en 1525, conserva una larga tradición ligada a la pesca artesanal y a la vida comunitaria. Sin embargo, a partir de la construcción de la carretera en la década de 1950, Taganga vivió un proceso de transformación social y económica que la conectó con la ciudad y favoreció el desarrollo del turismo, lo que ha dinamizado su economía y generado un acelerado crecimiento. Aunque mantiene rasgos propios de su origen rural, hoy cuenta con una activa circulación de personas, bienes y servicios.

La institución cuenta con dos sedes: La Sede Taganga (Wizhuka), ubicada en la Calle 20 No. 5-03 y La Sede Dumaruka, ubicada en la Calle 10 No. 1-32. Ambas atienden los niveles de

preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, incluyendo programas flexibles para adultos y jóvenes en extraedad. En este sentido, la I.E.D. Taganga se caracteriza por una oferta educativa amplia y flexible, que responde a las particularidades del entorno social y cultural de la comunidad.

### **1.3 Antecedentes**

Los presentes antecedentes tienen como propósito analizar los principales hallazgos en relación con la motivación intrínseca en entornos educativos, enfocándolo en el rol del docente como mediador que genera condiciones de apoyo para el mantenimiento y ampliación de este tipo de motivación y sus estilos de enseñanza. Para ello, en esta revisión se abordan investigaciones de orden nacional e internacional sobre la relación entre la motivación, los estilos de enseñanza, el rol docente dentro de la motivación intrínseca de los estudiantes y el uso de metodologías innovadoras para fomentar la participación estudiantil. A partir de estos hallazgos, se busca fundamentar la necesidad de diseñar una intervención psicopedagógica orientada a capacitar a los docentes en estrategias que potencien la motivación intrínseca en sus aulas.

A continuación, se referencian las investigaciones internacionales las cuales serán presentadas en un rango no mayor a 5 años.

En primer lugar, Andrade (2025), realizó una investigación en Guayaquil Ecuador, que tuvo como objetivo establecer la importancia que tiene la motivación profesional docente, realizada bajo una metodología de enfoque cuantitativo con diseño exploratorio, como instrumento de recolección de información se aplicó una encuesta a 22 estudiantes. Basado en ello, se ofrecieron talleres sobre motivación y andragogía. Los resultados muestran que los estudiantes rechazan que el énfasis de la enseñanza este puesto en los contenidos y no en el estudiante; también, se encontró que la motivación aumenta si los aprendizajes son significativos y útiles para la cotidianidad. Posterior a la realización de los talleres con los profesores mejoró el rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, Ampudia (2025), realizó una investigación en Ecuador, donde estudio las variables motivación intrínseca e inteligencia emocional. Para ello se aplicó una metodología de enfoque mixto, realizando una fusión entre los diseños exploratorio, descriptivo y correlacional, aplicando estudio de campo y análisis bibliográfico. El estudio se realizó con 113 estudiantes,

aplicándoles el cuestionario para evaluar la motivación en el proceso de aprendizaje y una escala para evaluar la inteligencia emocional llamada. La información se analizó con el coeficiente de correlación de Spearman. Luego del análisis, se encontró que la motivación intrínseca influye en la inteligencia emocional.

A su vez, Zakaria y Osma (2025), realizaron un análisis bibliométrico utilizando el software VOSviewer y el analizador Scopus para examinar las tendencias de investigación en la educación primaria. Para ello, se realizó un análisis bibliométrico a 552 publicaciones. Como resultado del análisis, se encontró un aumento con respecto a las investigaciones sobre motivación intrínseca, encontrando predominancia en las variables teoría de la autodeterminación, gamificación y tecnología.

Desde otra perspectiva, Rodríguez y Mafán (2024), realizan una investigación centrada en una estrategia de atención psicopedagógica a estudiantes en situación de vulnerabilidad psicosocial. Para ello, se realizó una valoración previa para el diseño de una propuesta de talleres psicopedagógicos de 8 sesiones. Los resultados indican un impacto positivo de la propuesta psicopedagógica sobre las habilidades emocionales de los estudiantes. Por ende, evidencia la importancia de la capacitación y acompañamiento de los docentes en este tipo de intervenciones.

También, Figueroa (2024), realizó una investigación que tuvo como fin a través de estrategias gamificadas desarrollar la motivación intrínseca y analizar su incidencia en el rendimiento académico. Con tal fin, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, correlacional, aplicando a una muestra de 129 estudiantes. Con base en la información recogida se diseñó una propuesta para intervenir, dicha propuesta se aplicó al grupo experimental. Como resultado los autores encontraron que el desarrollo de la motivación influye positivamente en el rendimiento académico, aportando información significativa acerca de la aplicación de estrategias de gamificación.

Adicionalmente, Cama y Fuentes (2022), realizaron una investigación en Perú, que estaba enfocada en comprender la motivación intrínseca y su importancia para el aprendizaje significativo. Para ello, este estudio se realizó bajo una metodología de revisión documental. Como inclusión los autores afirman que al realizar una combinación de elementos motivacionales internos y externos se puede lograr buenos resultados, llevando a los estudiantes a ser competentes y autónomos; además, resaltan el papel de la motivación intrínseca en la permanencia del aprendizaje.

A su vez, Choez (2021), realizó una investigación en Guayquil Ecuador, en la cual se estudió la motivación en el proceso de aprendizaje mediado por las TIC. Esta, se realizó bajo un enfoque mixto y diseño no experimental transversal, aplicada a una muestra de 59 estudiantes. Los resultados evidenciaron que a los estudiantes les motiva el uso de la tecnología en el aula. Además, se evidencia la influencia del docente como propiciador de estos espacios que motiven a los estudiantes.

Otro antecedente relevante, es el de Montesinos (2021), quien realizó una investigación en España en la cual estudio la influencia de la metodología constructivista en la motivación de los estudiantes. Para ello, se usó una metodología con diseño cuasiexperimental, aplicando actividades relacionadas con los contenidos propuestos por las leyes que establecen el currículo realizando una comparación. Esta investigación dio como resultado que la metodología constructivista aumenta la motivación en comparación con la generada por la metodología tradicional, resaltando el uso de actividades prácticas.

Por otro lado, De Pinedo (2020), realizó una investigación en España, que tuvo como objetivo una revisar literatura sobre la importancia de la motivación en los estudiantes. Para ello, la investigación se realizó bajo la metodología de revisión sistemática siguiendo el método prisma. En la revisión, se encontraron 17 documentos, 8 sobre la influencia de los distintos tipos de motivación en los estudiantes, 6 sobre teorías motivacionales que se han diseñado para estudiar el comportamiento de los alumnos y 3 sobre la importancia que tiene la motivación en la conducta. Luego de analizar los resultados el autor concluye, que la investigación sobre motivación ha evolucionado significativamente siendo fundamental las pruebas practicas aplicadas en las instituciones educativas, para desarrollar la motivación.

Asimismo, Quílez et al. (2023) realizaron una investigación, en España, con el objetivo de analizar la relación existente entre estilos de enseñanza-aprendizaje, motivación y autoestima en alumnos de 6 a 9 años. Esto, mediante una muestra compuesta por 134 alumnos de grados 1º, 2º y 3º dando respuesta al test VAK, MAPE-II y Escala de Coopersmith. Los resultados obtenidos arrojaron la existencia de una relación positiva entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje y entre el estilo de aprendizaje, la motivación y la autonomía. Por ello, es necesario realizar practicas educativas inclusivas.

Por último, Salazar y Gastélum (2020), realizaron una investigación en México, la cual se estudió la Teoría de la Autodeterminación. Esta se realizó bajo la metodología de revisión sistemática, realizando búsqueda en bases de datos donde solo 18 documentos cumplieron con los indicadores CASPE. Del análisis en este estudio se encontró como resultado un efecto positivo en el uso de la Teoría de Autodeterminación en intervenciones realizadas con docentes, trabajando las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca, mostrándose positivas en la intención en la práctica y el logro académico.

A partir de este párrafo se referencian las investigaciones nacionales encontradas desde el año 2020 a 2025.

En primer lugar, Salinas y Santa María (2023), realizaron una investigación en Bogotá. Esta, tuvo como fin identificar el impacto de implementación de una unidad didáctica basada en STEAM y Aprendizaje Basado en Proyectos en la motivación intrínseca de las estudiantes, bajo una metodología de diseño mixto explicativo secuencial mediante pretest, postest y observación. Como resultado, se encontró que el diseño de propuestas basadas en las metodologías antes mencionadas, son una oportunidad para generar saberes, el desarrollo competencias en la resolución de conflictos y el desempeño académico en general, generando un impacto positivo en la motivación intrínseca.

Por su parte, Mahecha et al. (2023), realizaron una investigación en varias universidades de Colombia, cuyo fin fue identificar las circunstancias que influyen en la motivación del estudiante. La investigación se realizó bajo la metodología mixta en la cual se aplicaron cuestionarios a estudiantes desde primaria hasta posgrado, y a los docentes se les realizó una entrevista. Del análisis de estos resultados se encontró que las estrategias lúdicas utilizadas por los docentes son las que más inciden en la motivación de los estudiantes; también, el acompañamiento de la familia y aquellas actividades donde los estudiantes pueden identificar su progreso favoreciendo la motivación por el alcance de competencias individuales y grupales.

En contraste, Moreno-Acosta, J., y Zabala-Vargas (2022), investigaron en torno a determinar el impacto que genera el aprendizaje basado en juegos mediado por software en la motivación y el rendimiento académico. El estudio tuvo un diseño cuasiexperimental con una muestra de 26 participantes, la motivación se midió con la escala IMMS. Los estudiantes del grupo experimental presentaron mayor motivación en las dimensiones de atención, relevancia, confianza

y satisfacción. De todo este análisis se concluye que el aprendizaje basado en juegos es una estrategia eficaz para mejorar la motivación y el rendimiento académico.

Finalmente, Escobar (2021), estudió la incidencia de la práctica docente en la motivación intrínseca de los alumnos. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, utilizando en una muestra de 28 estudiantes seleccionados por un muestreo por cuotas. Los resultados mostraron que las estrategias implementadas por los docentes impactan significativamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Se concluyó que los docentes que aplican estrategias motivacionales efectivas logran un mayor rendimiento en sus estudiantes y generando entornos de aprendizaje positivos.

Al analizar los antecedentes, se identificaron algunos patrones mediante los cuales es posible conocer el estado actual de conocimiento sobre motivación intrínseca y las estrategias docentes, así como las oportunidades para diseñar intervenciones pedagógicas con mayor efectividad. Entre los hallazgos de mayor concurrencia se encuentra la relevancia de la motivación intrínseca para el aprendizaje significativo, la influencia del rol del docente como mediador en el proceso educativo y la importancia de implementar estrategias activas, contextualizadas y centradas en el estudiante. Además, se destaca la relevancia del acompañamiento psicopedagógico en los procesos de desarrollo de la motivación intrínseca. Sin embargo, los estudios muestran distintos elementos a priorizar a nivel formativo, donde algunos autores enfatizan en estrategias activas. Estos hallazgos sugieren la existencia de un conocimiento sólido respecto a cómo favorecer la motivación intrínseca, existen oportunidades en cuanto al fortalecimiento de estrategias pedagógicas situadas.

A nivel metodológico, el enfoque de mayor preponderancia es el cualitativo desde diseños como el estudio de caso e investigación-acción, lo cual facilita escuchar las voces de docentes y estudiantes. Paralelamente, hay algunos estudios de orden cuantitativo con diseños cuasiexperimentales enfocados en evaluar el impacto de estrategias motivacionales de diversos tipos en el aula. Sin embargo, evaluar la sostenibilidad de los programas o intervenciones plateadas es complejo por la escasa presencia de diseños mixtos o longitudinales. Lo anterior, constituye una brecha relevante dado que en contextos los cuales requieren de intervenciones continuas y con seguimiento riguroso es difícil proyectar el impacto y la viabilidad en el tiempo.

En este marco, la presente propuesta busca dar un aporte que permita cerrar algunas de las brechas identificadas, mediante el diseño de un programa que tenga en cuenta la diversidad, heterogeneidad y particularidades del contexto rural colombiano al implementar estrategias para el fortalecimiento de la motivación intrínseca.

## **2. Marco Referencial**

### **2.1 Marco Jurídico**

La educación en Colombia es un proceso de formación permanente fundamentado en una visión integral de la persona, la dignidad, sus derechos y deberes. La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, indica las normas generales mediante las cuales se regula el Servicio Público de Educación, fundamentada en principios constitucionales con base en el derecho a la educación y el carácter que esta tiene como servicio público. En este contexto, el educador es definido como una persona con idoneidad ética, moral y profesional encargada de los procesos de enseñanza aprendizaje, proceso que debe estar acorde a las demandas sociales, culturales, éticas y morales de las familias y la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

El ejercicio de la profesión de los docentes estatales está regido por un régimen especial. En este orden de ideas, se establece que para ejercer la docencia se requiere de un título expedido por una institución certificada que avale la formación profesional del docente, ya sea como normalista superior, licencia u otros estudios superiores. Además, se requiere estar adscrito al Escalafón Nacional Docente es el sistema que rige la carrera del docente estatal y mediante el cual según el nivel de formación del docente se establecerá su índice salarial con base en el nivel de formación presentado. Además, la vinculación del personal docente, directivo y administrativo al servicio público educativo solo puede ser hecha por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por el ente territorial (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Asimismo, el docente tiene funciones dentro de las diferentes áreas de gestión de la institución educativa. En la gestión académica, como núcleo de su quehacer abarca el dominio del currículo, la planificación y la organización del ejercicio académico, propuestas pedagógicas y didácticas y la evaluación del aprendizaje. Por otra parte, en la gestión administrativa, su rol se relaciona con el uso de recursos y el seguimiento de los procesos. Y por último en la gestión comunitaria, el rol docente se centra en la comunicación institucional y la interacción con la comunidad y el entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

## **2.2 Marco Conceptual**

El presente proyecto de intervención se sustenta en un marco teórico relacionado con los estilos de enseñanza, la motivación intrínseca y las estrategias psicopedagógicas, así como en el modelo de intervención psicopedagógica por programas. Para tal fin, se hizo un abordaje epistémico de los conceptos, las dimensiones abordadas, las características psicométricas y su aplicabilidad e importancia en el marco de este proyecto de intervención.

### ***2.2.1 Estilos de Enseñanza***

El estilo relacionado con las prácticas de enseñanza es un estudio que se basa en un sin número de experiencias que se desarrollan durante la cotidianidad del docente (Laudalio y Da Dalt, 2014). El estilo refleja las decisiones pedagógicas, las formas de interacción y los recursos que el docente moviliza en su práctica diaria, lo que convierte su estudio en una vía para comprender cómo estas experiencias configuran modos particulares de enseñar y de favorecer aprendizajes significativos (Villalobos, 2003).

En este sentido, según Jackson y Vitale (2003), la práctica de la enseñanza recoge componentes actitudinales como dar un trato justo, el dominio conceptual; además, plantea la importancia de estimular, reconocer los errores y servir de ayuda para superarlos. Asimismo, House y Litwin (2008) plantean que enseñar es un oficio complejo que integra fundamentos teóricos y didácticos con la planificación, interacción y gestión del conocimiento en un contexto específico,

utilizando recursos diversos y apoyándose en la reflexión crítica y evaluación continua para promover el aprendizaje.

Teniendo claro lo anterior, autores como Gayle (1994) definen los estilos de enseñanza no como una simple elección de estrategias sino como un conjunto de comportamientos estructurados de gran complejidad y que se dan de manera estable en el actuar del individuo. Existe una clara distinción con los estilos de aprendizaje ya que los estilos de enseñanza se centran en el maestro como ser humano y las conductas que asume como vehículo en el acto de enseñar, en lugar de su propio aprendizaje o su acción como mediador o facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Se caracteriza por poseer una sintaxis interna y una coherencia que permite cierta predictibilidad.

El estilo de enseñanza se convierte en una entidad compleja e interactiva que hace parte de una configuración total que engloba todo lo que el maestro hace, fomenta y facilita en el aula. Es por ello por lo que Gayle (1994) describe cinco dimensiones que estructuran y definen el estilo de enseñanza, estos son: la personalidad del profesor, la filosofía educativa subyacente a la práctica docente, comportamiento y conocimiento, estrategias de enseñanza y las técnicas de enseñanza.

Complementariamente, Grasha (1994) operacionaliza estas configuraciones en cinco estilos que se pueden observar en el aula y cada uno tiene patrones clave relacionados con la interacción y la manera como se gestiona el aprendizaje. En primer lugar, está el “Experto” enfocado en el dominio del contenido y poseedor de experiencia. Luego, está la “Autoridad Formal” enfocado en el establecimiento de las reglas y el orden. Luego, está el “Modelo Personal” quien basa la enseñanza en el ejemplo. Por otra parte, está el “Facilitador” quien orienta su acompañamiento hacia la autonomía del estudiante. Por último, está el “Delegador” quien se caracteriza por fomentar el trabajo independiente. Estas categorías no son rígidas, sino que sirven para describir la manera como los docentes presentan la información, interactúan con los estudiantes, supervisan el trabajo, gestionan las tareas, guían y socializan con los estudiantes las actividades.

Asimismo, Grasha (1994) señala que los docentes no utilizan un único estilo de enseñanza, sino combinaciones que se articulan como una “paleta” de tendencias pedagógicas. Con base en ello, el autor identifica cuatro clusters que agrupan patrones habituales de uso de los estilos:

- **Cluster 1:** combina principalmente los estilos Experto y Autoridad Formal, caracterizándose por enfoques centrados en la exposición, clases magistrales, la

claridad de estándares, el control del proceso de aprendizaje y explicaciones centradas en el docente.

- **Cluster 2:** integra los estilos Experto, Autoridad Formal y Modelo Personal, incorporando demostraciones, guía directa y acompañamiento cercano. Equilibra control docente con oportunidades para que los estudiantes observen y emulen procesos.
- **Cluster 3:** articula los estilos Experto, Modelo Personal y Facilitador, privilegiando actividades colaborativas, métodos activos, proyectos guiados y estrategias que requieren supervisión docente y participación estudiantil más autónoma.
- **Cluster 4:** combina los estilos Experto, Facilitador y Delegador, orientados hacia métodos centrados en el estudiante, trabajo independiente y proyectos con alto nivel de autonomía, siempre que el grupo posea las competencias necesarias.

En conjunto, los clusters permiten comprender cómo se mezclan los estilos en la práctica y muestran que la enseñanza es un proceso dinámico donde coexisten grados variables de directividad, acompañamiento y autonomía.

Por otra parte, Grasha (1994) habla de la modificación de estilos de enseñanza reconociendo que esto representa un desafío significativo. Se plantea que, para modificar un estilo de enseñanza, un profesor debe considerar tres factores principales que son: capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso, necesidad del profesor de controlar directamente las tareas del aula y la Voluntad del profesor para construir y mantener relaciones. Esto está estrechamente relacionado con la dificultad para cambiar las prácticas existentes, especialmente en lo que respecta a métodos centrados en el docente a los procesos centrados en el estudiante por motivos como: la pérdida de control, incomodidad con métodos no tradicionales y falta de preparación de los estudiantes.

La propuesta de Grasha (1994) resulta valiosa para comprender los estilos de enseñanza y los desafíos que implica modificar prácticas consolidadas, especialmente ante la resistencia docente al cambio. Sin embargo, su planteamiento requiere ser complementado críticamente desde perspectivas contemporáneas que reconocen cómo la irrupción de las tecnologías digitales transforma los modos de interacción pedagógica y tensiona los estilos tradicionales. La incorporación de recursos como plataformas interactivas, aprendizaje híbrido o metodologías

basadas en proyectos mediados por TIC obliga a replantear nociones clásicas de control, autoridad y gestión del aula, situando al docente en un “valle incierto” donde debe flexibilizar su rol y promover nuevas formas de participación, colaboración y autonomía estudiantil.

### ***2.2.2 Motivación Intrínseca***

La motivación ha sido explicada desde diversos enfoques, como lo son los rasgos personales o características del individuo relacionadas con la necesidad de obtener logros, la curiosidad, el miedo o las consecuencias de algún evento; así como, el interés sostenido hacia ciertos temas lo cual genera un flujo de trabajo permanente para la consecución de logros y metas. Expertos como Schunk (2012) la ven como un estado de carácter temporal, describiendo entonces la motivación que se experimenta como una combinación de rasgos y estados dirigidos al logro.

Desde un enfoque clásico la motivación intrínseca es definida como una tendencia que hace parte de la naturaleza del ser humano desde la cual se busca superar desafíos y obstáculos los cuales están alineados con algún interés personal que implica, además, el desarrollo de ciertas capacidades. La persona que está motivada intrínsecamente no requiere de estímulos externos como los castigos o los premios porque la actividad realizada, por sí misma, es reconfortante (Anderman y Dawson, 2011; Reiss, 2012; Ryan y Deci, 2000). Por otra parte, si las razones por las cuales se emprende acción hacia un objetivo tienen que ver con la obtención de estímulos externos como las calificaciones, evitar ser castigado o buscar el agrado de otra persona se estaría hablando de motivación extrínseca (Woolfolk, 2014).

La diferencia esencial entre estos dos tipos de motivación radica en el locus de causalidad, donde si el motivo de la acción tiene que ver con un motivo externo al individuo se considera motivación extrínseca; mientras que si la ubicación de la causa de la conducta está dentro del individuo (satisfacción personal) se considera motivación intrínseca. Alternativamente, autores como Covington y Müeller (2001) sugieren que estos dos tipos de motivación no se pueden ver como dos extremos inconexos o dos extremos ajenos, sino como tendencias extrínsecas o intrínsecas las cuales por momentos o como causas de la conducta pueden coexistir en mayor o menor medida. Esto implica que el locus de causalidad puede que no todo el tiempo este motivado

por un solo tipo de motivo, sino que un tipo de motivación puede funcionar como catalizador de la otra.

Según Schunk (2012) existen 4 teorías generales relacionadas con la motivación intrínseca, estas son:

**2.2.2.1 La Motivación desde el Enfoque Humanista.** Desde la perspectiva humanista la motivación radica en estimular los recursos internos del ser humano, como lo son: el sentido de competencia, la autorrealización, la autoestima y la autonomía. Desde la perspectiva humanista la motivación intrínseca enfatiza en argumentaciones teóricas como la necesidad de autorrealización planteada por Maslow (2016) o la teoría de la necesidad de autodeterminación de Deci et al. (1991). Maslow (2016) planteó que los seres humanos tienen una jerarquía de necesidades donde la necesidad de supervivencia y seguridad pertenecen al nivel más bajo y la cúspide es ocupada por la autorrealización, relacionada con el desarrollo del potencial personal. Además, este autor plantea que la satisfacción de las necesidades debe darse nivel a nivel ya que si esto no sucede será imposible ir niveles más altos.

En relación con la motivación se plantea que existen cuatro necesidades de nivel bajo (supervivencia, seguridad, pertenencia y autoestima) las cuales, al ser satisfechas, la motivación para atenderlas disminuye (Maslow, 2016). Del mismo modo, tres necesidades de nivel alto denominadas necesidades del ser (logro intelectual, apreciación estética y autorrealización) las cuales al estar satisfechas generan que la motivación del individuo no cese ya que las necesidades del ser nunca estarán completamente satisfechas (Maslow, 2016).

Por otro lado, está la teoría de la autodeterminación planteada por Deci et al. (1991) y Ryan y Deci (2000) la cual parte de la necesidad de sentirse competente y capaz al interactuar con el entorno, lo cual genera una sensación de control sobre la vida y ciertos eventos que sucedan en ella y como estas permiten la interrelación con el mundo. En otras palabras, esta necesidad de competencia está asociada a la motivación al logro, el cual a su vez genera la sensación de poder el cual genera autonomía y control direccionando el sentido atribucional de sus acciones a un locus de control interno.

**2.2.2.2 La Motivación desde el Enfoque Cognitivo.** En este enfoque se hace hincapié en la motivación intrínseca, dado que se fundamenta en una visión del humano como ente activo, el cual guiado por la curiosidad se centra en la resolución de problemáticas importantes para el individuo (Woolfolk, 2014). Por lo que, Stipek (2002) manifiesta que el comportamiento está fundamentado en el pensamiento y no únicamente en recompensas o castigos. Mas allá de esto se plantea que la conducta se propicia y es regulada mediante planes, metas y esquemas que parten de expectativas y atribuciones (Locke y Latham, 2002; Miller et al., 1960; Ortony, 2022; Vroom, 1964; Weiner, 2010).

En este sentido Miller et al. (1960) plantean que la conducta humana está organizada entorno a planes jerárquicos lo cual a nivel de motivación deja ver que las acciones no son un simple reflejo o respuesta a un estímulo, sino que esta guiada por representaciones mentales. Respecto a las metas Locke y Latham (2002) argumentan que estas deben ser específicas y desafiantes e ir acompañadas por retroalimentación lo cual incrementa el esfuerzo y el rendimiento, y por ende la motivación. En torno a los esquemas Ortony (1988) sostiene que estos permiten interpretar situaciones y darles significado, activando respuestas motivacionales.

**2.2.2.3 La Motivación desde el Enfoque Cognitivo Social.** Tollefson (2000) postula que la motivación se ve expresada como el producto de dos fuerzas, las expectativas de la persona para alcanzar algún objetivo y que tan valioso sea. Hay que tener en cuenta que si alguno de estos factores fuese equivalente a cero la motivación sería inexistente. Los costos del logro que se evalúa pueden ser valorados desde diversas aristas relacionadas con las características, preocupaciones e intereses del individuo, en cuanto a si vale la pena el esfuerzo, que tan riesgoso pueda ser, otras alternativas, entre otros.

**2.2.2.4 La motivación desde el Enfoque Sociocultural.** Desde este enfoque los individuos se sienten motivados cuando son miembro de una comunidad la cual se alinea con sus intereses y expectativas. Por ende, los comportamientos que se dan en torno a estas comunidades se ven motivados por ellas no desde la visión extrínseca de la motivación, sino como un deseo interno impulsado por la pertenencia a esta comunidad. Asimismo, los aprendizajes y gran parte del desarrollo del individuo se centran en las interacciones que este tiene en dicho entorno encontrando allí modelos a seguir o siendo seguidos como modelo de su comunidad (Lave y Wenger, 2002).

Profundizar en el concepto de motivación, en especial la motivación intrínseca, desde las diversas perspectivas teóricas aporta elementos clave para el desarrollo de una intervención psicopedagógica informada y que puede ser abordada desde diferentes perspectivas basado en las necesidades de la población intervenida.

### ***2.2.3 Estrategias Psicopedagógicas***

Las estrategias psicopedagógicas son recursos y procedimientos que el docente utiliza de manera consciente e intencionada para favorecer procesos de aprendizaje, desarrollo emocional y social, y motivación en los estudiantes (Díaz, 2003). Estas estrategias no son universales, sino que deben ser seleccionadas y adaptadas en función del grupo, los objetivos de aprendizaje y las condiciones del contexto. Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (2021, reedición), la mediación del adulto, en este caso el docente, es clave para que el estudiante pueda avanzar desde lo que sabe hacia lo que puede llegar a saber con apoyo.

Autores como Coll y Martín (2006) subrayan que las estrategias psicopedagógicas más efectivas son aquellas que logran promover el aprendizaje significativo, mediante el uso del andamiaje, la retroalimentación formativa, la resolución de problemas, la colaboración entre pares y la contextualización de los contenidos. En particular, cuando estas estrategias están orientadas a fomentar la autonomía, la toma de decisiones y la autoevaluación, contribuyen al fortalecimiento de la motivación intrínseca (Reeve, 2009). Ribadeneira (2020) argumenta que, en entornos rurales, el uso de metodologías activas y culturalmente pertinentes puede generar un mayor compromiso de los estudiantes, al conectar la escuela con su vida cotidiana. Para que las estrategias psicopedagógicas sean efectivas, es necesario que el docente no solo las conozca, sino que sea capaz de integrarlas en su estilo de enseñanza desde una postura reflexiva y crítica.

### ***2.2.4 Modelo de Intervención Psicopedagógica por Programas***

El modelo por programas definido por Vélaz de Medrano (1998) como una intervención psicopedagógica de carácter comprensivo encaminada a priorizar y satisfacer ciertas necesidades detectadas de manera fundamentada, sistematizada y ordenada para el desarrollo o asesoramiento

de un grupo de destinatarios a intervenir. La selección de este modelo para el presente proyecto de intervención se basa en que este ha sido ampliamente utilizado en el ámbito educativo dado que permite estructurar la intervención con objetivos claros, estrategias bien definidas y la evaluación continua de los resultados; además de que prioriza la participación de los involucrados.

El tipo de programa se define como un programa para el desarrollo de los recursos humanos de la institución basado en la categorización planteada por Álvarez y Hernández (1998), ya que está orientado a fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes de la IED Taganga mediante la reflexión y transformación de sus estilos de enseñanza. Su propósito es dotar al cuerpo docente de estrategias psicopedagógicas situadas, flexibles y comprensiones profundas sobre la motivación intrínseca, de modo que puedan responder de manera más efectiva a las particularidades del contexto rural y a las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la intervención se centró en potenciar las capacidades profesionales del profesorado como agentes clave en la mejora de las experiencias de aprendizaje, la participación y el compromiso académico de los niños y niñas del territorio.

Las fases del proceso de intervención desde la perspectiva de Álvarez y Hernández (1998) son:

- Fase de evaluación de necesidades
- Fase de diseño del programa
- Fase de aplicación del programa
- Fase de evaluación del programa

Los fundamentos conceptuales planteados en este apartado posibilitan la comprensión de las dinámicas de la práctica docente, los factores motivacionales implicados en el aprendizaje y el papel de las estrategias psicopedagógicas en contextos rurales.

### **3 Metodología**

#### **3.1 Metodología de Formulación del Proyecto**

Para el diseño de la propuesta de intervención se adoptó la metodología de Marco Lógico, dado que permite estructurar de manera ordenada y coherente la planificación del proyecto a partir de la información obtenida en la fase diagnóstica. Este enfoque orientó el proceso mediante una secuencia que sigue los siguientes pasos: análisis de involucrados, análisis del problema, análisis de objetivos, análisis de alternativas, estructura analítica del proyecto, matriz de marco lógico y evaluación intermedia. Para efectos de esta propuesta se elaboró el árbol de problemas, árbol de objetivos y la matriz de marco de marco lógico. Estos elementos proporcionaron claridad conceptual, coherencia interna y criterios verificables para orientar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto.

#### **3.2 Objetivos del Diagnóstico**

##### ***3.2.1 Objetivo General***

Comprender la relación entre los estilos de enseñanza de los docentes y la motivación de los estudiantes de 3°, 4° y 5° de la IED Taganga mediante un proceso de identificación, análisis e interpretación de los resultados que sustente el diseño de la propuesta de un programa de intervención psicopedagógica.

##### ***3.2.2 Objetivos Específicos***

- Identificar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de 3°, 4° y 5° de la IED en relación con la motivación hacia los estudiantes.
- Analizar cómo los estilos de enseñanza y las prácticas pedagógicas de los docentes influyen en la motivación de los estudiantes.

- Diseñar un programa de intervención psicopedagógica que integre los componentes necesarios para fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes, mediante la flexibilización y adecuación de los estilos de enseñanza

### **3.3 Beneficiarios**

El diagnóstico se realizó mediante entrevistas a cuatro de los docentes de los grados tercero, cuarto y quinto de la IED, un grupo focal con once estudiantes (5 niñas y 6 niños) entre los 9 y 11 años, y la observación de clase a cuatro docentes en las asignaturas de: lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

### **3.4 Técnicas e Instrumentos del Diagnóstico**

Para sustentar el diseño del programa, se emplearon un grupo de técnicas e instrumentos que se presentan a continuación.

#### ***3.4.1 Entrevistas Semiestructuradas***

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de básica primaria para establecer su percepción respecto a la motivación, qué tanto la implican en sus estrategias y sus estilos de enseñanza en torno a ello. Este tipo de entrevistas permitieron obtener datos ricos y detallados sobre experiencias y puntos de vista de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

#### ***3.4.2 Grupo Focal***

El grupo focal se define como un espacio en el cual se recogen las percepciones de un grupo de personas las cuales reúnen algunas características comunes en función del objeto de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Para el presente estudio se realizó un grupo focal con 11 estudiantes de grado quinto de la IED Taganga, mediante el cual se buscó recoger

percepciones en relación con los estilos de enseñanza de los docentes, la motivación y las estrategias pedagógicas con las cuales son orientados día a día.

### ***3.4.3 Triangulación de Datos***

Básicamente, la triangulación tiene que ver con el uso de varios métodos para recolectar información, ya sea mediante la visión de varios investigadores, el uso de la literatura o la comparación de técnicas e instrumentos, buscando tener una visión más profunda del objeto de investigación; así como, mejorar la validez y confiabilidad de los datos recolectados (Abero et al., 2015). En lo que respecta específicamente a la triangulación de datos esta consiste en la comparación y verificación de información obtenida en diferentes momentos a través de diferentes métodos (Benavides et al., 2005). En el presente estudio se triangularon tres fuentes de información distintas como lo son: las entrevistas a 4 docentes, 1 grupo focal con estudiantes y la observación de 4 clases.

### ***3.4.4 Observación no Participante***

El proceso de observación no participante se realizó en cuatro espacios de clase distintos donde se acompañó a los docentes de los grados 3°, 4° y 5° en el desarrollo de una de sus clases. Según Hernández (2018), existen algunos elementos específicos que se deben observar más allá de las unidades de muestreo, las cuales deben ir en concordancia con la problemática tratada y los objetivos de estudio. En atención a lo anterior, las unidades de observación que se tuvieron en cuenta son:

- **Interacciones entre docente y estudiantes:** tipo de retroalimentación, estímulos, reconocimiento del esfuerzo, respeto de la autonomía, oportunidades de participación.
- **Comportamientos de los estudiantes:** atención, participación, entusiasmo, persistencia, interés por las tareas, reacciones frente a la instrucción.
- **Ambiente de aula:** clima emocional, organización del espacio, uso de materiales, disposición para el trabajo colaborativo o autónomo.
- **Estrategias didácticas observadas:** tipo de actividades (tradicionales, activas, lúdicas, reflexivas), recursos empleados, y rol del estudiante.

- **Lenguaje y comunicación del docente:** claridad, empatía, tipo de preguntas, uso de ejemplos, tono motivador o autoritario.

### ***3.4.5 Diario de Campo***

El proceso de observación se apoyó principalmente en el uso de un diario de campo, el cual permitió registrar de manera descriptiva y reflexiva las prácticas docentes, las interacciones en el aula y las manifestaciones de motivación intrínseca de los estudiantes (Hernández, 2018). En este, se consignó la siguiente información:

- Datos Generales.
- Descripción de la situación observada.
- Comentarios sobre Estilos de enseñanza.
- Comentarios sobre Motivación intrínseca.
- Reflexión del observador.

### **3.5 Consideraciones Éticas**

La presente intervención se rige por la Resolución 8430 de 1993 y la Ley 1581 de 2012 mediante las cuales se regulan los aspectos fundamentales relacionados con protección de datos personales desde un marco ético, técnico, científico y administrativo para garantizar los derechos y el bienestar de las personas. Por lo cual se establecen los siguientes puntos:

- Prima el respeto a la dignidad humana y la protección de los derechos y el bienestar.
- Cualquier actuación estará sujeta al consentimiento previo, expreso e informado.
- Se informará al titular respecto a: la finalidad del tratamiento de sus datos, los procedimientos, las molestias o riesgos esperados, los beneficios potenciales, la garantía de resolver inquietudes, la libertad de retirar el consentimiento en cualquier momento, la confidencialidad de la información y la seguridad de no identificar al sujeto.

Garantizar estos principios asegura la confiabilidad, idoneidad, transparencia, seguridad, confidencialidad, minimización de riesgos y responsabilidad de esta intervención y su publicación.

#### **4 Resultados del Diagnóstico**

El presente capítulo tiene como propósito exponer y analizar los resultados derivados de los diferentes instrumentos aplicados en el marco de este proyecto de intervención. En coherencia con los objetivos diagnósticos del estudio, se llevó a cabo un proceso sistemático de recolección, codificación y triangulación de información proveniente de entrevistas semiestructuradas a docentes, un grupo focal con estudiantes y cuatro observaciones de clase, lo que permitió identificar patrones, contrastes y convergencias respecto a las prácticas pedagógicas, la motivación estudiantil y los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en la institución educativa.

En atención al primer objetivo, correspondiente a la identificación de los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de 3°, 4° y 5°, y su relación con la motivación de los estudiantes, se puede decir que:

Se construyó un sistema categorial que articula categorías deductivas provenientes del marco teórico con categorías emergentes derivadas del análisis del corpus empírico. Este sistema permitió organizar de manera sistemática los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal con estudiantes y las observaciones de clase, facilitando la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas y de las dinámicas motivacionales presentes en el contexto educativo.

La primera categoría de análisis corresponde a los estilos de enseñanza, los cuales se fundamentan en la tipología propuesta por Grasha (1994) quien reconoce seis estilos que son: Experto, Formal–Autoritario, Modelo Personal, Guía, Facilitador y Delegador. Esta distinción permite no solo identificar qué estilos se manifiestan con mayor frecuencia, sino también analizar cómo se distribuye la responsabilidad del aprendizaje entre docentes y estudiantes. A partir del análisis de los datos surgieron además subcategorías que complementan los elementos de análisis, tales como el predominio del estilo magistral, el énfasis en el control conductual, el uso del afecto como recurso pedagógico y la dependencia del docente como única fuente de información.

La segunda categoría central corresponde a la motivación intrínseca, para la cual, desde una perspectiva teórica, se consideraron dimensiones como el interés espontáneo, la participación voluntaria, la disposición emocional positiva y la autonomía (Ryan & Deci, 2020). Sin embargo, del análisis emergieron aspectos adicionales que enriquecen la comprensión del fenómeno, tales como la motivación asociada al vínculo afectivo con el docente, la desmotivación derivada de clases repetitivas o excesivamente expositivas, la dificultad para mantener la atención debido a factores ambientales, y la presencia de motivación extrínseca ligada al reconocimiento o a las oportunidades ofrecidas por el docente.

La tercera categoría, son las estrategias pedagógicas, que recoge las acciones metodológicas y recursos utilizados por los docentes para desarrollar sus clases. Dentro de las subcategorías deductivas se incluyen estrategias como el trabajo individual, el uso de guías, el planteamiento de preguntas orientadoras, el trabajo grupal, la lectura en voz alta, las explicaciones directas y la retroalimentación docente. Estas subcategorías aportan elementos clave para comprender cómo los estilos de enseñanza se traducen en prácticas concretas y cómo dichas prácticas influyen en la participación y motivación del estudiantado.

En conjunto, este sistema categorial permite analizar de manera articulada los estilos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y la motivación intrínseca de los estudiantes, facilitando una lectura integral de las dinámicas del aula (**Tabla 1**).

**Tabla 1.**  
*Sistema Categorial*

Categoría central	Subcategorías deductivas (teóricas)	Subcategorías emergentes (del análisis)	Descripción general
1. Estilos de enseñanza (Grasha, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experto</li> <li>• Formal</li> <li>• Autoritario</li> <li>• Modelo Personal</li> <li>• Guía</li> <li>• Facilitador</li> <li>• Delegador</li> </ul>	<p>Predominio del estilo magistral/expositivo- Control conductual reforzado- Afecto como recurso pedagógico- Dependencia del docente como fuente principal</p>	<p>Describe la forma en que los docentes estructuran la clase, regulan el comportamiento y configuran la interacción pedagógica.</p>
2. Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Competencia Percibida</li> <li>• Relación o vinculación afectiva</li> <li>• Interés y disfrute por la actividad</li> <li>• Valor personal del aprendizaje</li> </ul>	<p>Motivación basada en vínculo afectivo Desmotivación por exposición repetitiva Distracción por ambiente o ruido Motivación extrínseca por reconocimiento u “oportunidades”</p>	<p>Analiza el nivel de interés interno de los estudiantes, su participación y las emociones asociadas al aprendizaje.</p>

---

<b>3. Estrategias pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediación docente</li> <li>• Organización del aprendizaje</li> <li>• Uso de recursos didácticos</li> <li>• Retroalimentación y evaluación formativa</li> <li>• Motivación pedagógica</li> <li>• Adaptación y diferenciación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominio del dictado y copia</li> <li>• Escasa variedad metodológica</li> <li>• Afecto como regulación conductual</li> <li>• Limitado uso de recursos visuales o TIC</li> <li>• Ausencia de cierres pedagógicos estructurados</li> </ul>	<p>Describe las acciones metodológicas y recursos utilizados para promover o limitar el aprendizaje y la participación estudiantil.</p>
-----------------------------------	---	---	---

---

#### 4.1 Resultados de las Entrevistas

En primer lugar, se describirán los hallazgos relacionados con las entrevistas realizadas a los docentes. El primer aspecto a tener en cuenta es un estilo centrado en la transmisión de conocimientos directa sumada al dominio de contenido siendo la principal fuente de conocimiento y controlando ritmo y profundidad lo cual va en concordancia con el estilo experto según Grasha (1994). Esto va asociado a que el docente manifiesta “llevo conceptos...dicto” “Los conceptos, busco varios conceptos y le llevo dos o tres conceptos” lo cual va asociado a un papel central del docente como transmisor del conocimiento el cual busca dar conocimiento detallado asumiéndose como el eje central de la transmisión de estos. Por otra parte, aunque algunos manifiestan “Inicio para mirar cómo están conceptualmente... desarrollo según el conocimiento previo” esta indagación de presaberes está ligada a ajustar el discurso y no a la promoción de la autonomía de los estudiantes.

Otro aspecto encontrado fue el énfasis en las reglas, comunicación vertical, retroalimentación correctiva son aspectos que se relacionan con una jerarquía donde el docente establece control conductual, correcciones frecuentes y normas claras. Esto se analiza desde expresiones como “en algunos momentos hay que ser rígido.” “Exijo respeto...claridad... asertividad.” “A veces toca alzar la voz... soy como su papá” lo cual coincide con el estilo autoridad formal cuyo rol está centrado en establecer metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para los estudiantes (Grasha, 1994). Además, la afectividad que es manifestada funciona como mecanismo para mantener el orden.

En este mismo sentido, en las entrevistas está relacionada con la intención de adaptar las actividades a los intereses de los alumnos y así promover su participación, lo cual va en concordancia con el estilo facilitador en el cual se busca desarrollar la autonomía de los estudiantes y donde el docente funge como mediador en el proceso de exploración del conocimiento de sus

---

estudiantes (Grasha, 1994). Aunque en el discurso se reflejan rasgos de este estilo en manifestaciones como: “Docente estratégica, dinámica... trabajar según su nivel... no todos aprenden igual.” “indago sus gustos”, en la práctica las actividades planteadas siguen centradas en el dictado y la explicación de manera tradicional.

De manera complementaria, se destaca la presencia del docente como figura que enseña desde el ejemplo actitudinal, afectivo y moral, en este aspecto el docente se convierte en referente de conducta y valores. Lo anterior, encaja con el estilo modelo personal donde el docente anima a los estudiantes a seguir su ejemplo como lo postula Grasha (1994). Esto se refleja en comentarios como: “Yo me pongo de ejemplo...” “Uno es el motor que los mueve.”. Esto va en discordancia con lo planteado por Ryan y Deci (2020) los cuales en su teoría de la autodeterminación centran el bienestar psicológico en aspectos como la autonomía, la competencia y la relación.

Desde otra perspectiva, la motivación de los estudiantes es asociada principalmente al vínculo emocional con el docente, centrado en el afecto y no en el aprendizaje. Esto sugiere un modelo de motivación extrínseca basada en el afecto donde el docente se centra en tratar de agradar al alumno limitando la autorregulación y la autonomía. Esto es evidente en comentarios de los docentes como: “La motivación de ellos depende de cómo esté yo motivada.” “me manifiestan, el otro año quiero estar contigo.” Asimismo, la motivación es inducida mediante estímulos externos como el humor, los juegos y las dinámicas que como comenta alguno de los docentes “Busco actividades que les llamen la atención.”. Por ello, hay predominancia de atención reactiva. Del mismo modo, esta dependencia de motivación externa se centra en incentivos y estímulos como se puede notar en estos comentarios “Si no les brindas actividades motivadoras, no te van a dar el 100%.” “El PTA les ofrece compartir para incentivarlos.” “Motivar diciendo que ya casi salimos.”. La motivación por ende está asociada a refuerzos inmediatos y no a la autodeterminación de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Dweck (2024), el énfasis constante en el afecto del docente y los incentivos/premios enseña a los estudiantes que el éxito en la clase es una función de factores externos y estables o una habilidad innata, y no del esfuerzo, la estrategia o el proceso de aprendizaje. Por ello, al centrar la atención en el resultado externo en lugar del proceso interno, el estudiante podría desarrollar algo que Dweck (2024) denomina “MindSet” donde se considera que las habilidades y el conocimiento son inmutables por lo que lo hace vulnerable al fracaso, dado que

si el efecto o el premio se retira su motivación colapsa, además tienden a evitar tareas difíciles para evitar la desaprobación del docente.

A nivel de estrategias pedagógicas hay un predominio de actividades reproductivas como el dictado, la copia y las guías confirmando el uso de una enseñanza centrada en la instrucción directa y sin procesos de exploración activa, como se evidencia en estos fragmentos de las entrevistas “Trabajo por guías... dictado...” “Lecturas, tablero, narración...” “Explico, pongo ejercicios...” y en algunos de los fragmentos anteriores. Además, comentan el uso de “Juegos... adivinanzas... lluvia de ideas.” “Leyendas, bailes, actividades novedosas.” “Cambiar la voz, narraciones, movimiento.” Los cuales son usados como reguladores de la conducta, motivadores externos, y no como estrategias de construcción cognitiva profunda. Asimismo, comentarios como: “La que más funciona es la conductual.” “A veces toca alzar la voz.” “Pausas activas para retomar.” Dan cuenta de una gestión del aula donde se sostiene la organización rígida y la regulación externa, en donde las pausas activas son usadas como mecanismo de disciplina y no como estrategia pedagógica.

Para sintetizar la información se presenta la siguiente tabla los extractos de los fragmentos más representativos de las entrevistas realizadas, la síntesis de análisis realizado y las categorías y subcategorías a las cuales pertenecen, con el fin de entregar al lector elementos adicionales para el análisis de la información (**Tabla 2**).

**Tabla 2.**  
*Resumen Analítico de las Entrevistas.*

Fragmento	Análisis	Categorías y Subcategorías asociadas
"Inicio para mirar cómo están conceptualmente... desarrollo según el conocimiento previo... lo importante es que entiendan." "Trabajo por guías... llevo conceptos... dicto"	Estilo de enseñanza magistral donde el docente controla el contenido y la exposición, limitando la autonomía estudiantil.	Estilo Experto
"En algunos momentos hay que ser rígido." "Exijo respeto... claridad... asertividad." "A veces toca alzar la voz... soy como su papá."	Estilo de enseñanza centrado en el control y las normas, donde el afecto se usa para mantener el orden.	Autoridad Formal
"Docente estratégica, dinámica... trabajar según su nivel... no todos aprenden igual." "Cariñosa"	Intención declarada de facilitar la participación y atender intereses, pero en la práctica predominan actividades tradicionales.	Facilitador
"Altruismo, respeto, tolerancia..." "Yo me pongo de ejemplo..." "Uno es el motor que los mueve."	Rol docente basado en el ejemplo moral y afectivo, con un vínculo emocional. Estilo Modelo Personal.	Modelo Personal
"La motivación de ellos depende de cómo esté yo motivada." "Hay unos que les da igual"	Motivación centrada en el vínculo afectivo. Este patrón de motivación extrínseca-afectiva limita la autonomía y refuerza la dependencia.	Motivación Extrínseca
"Me gusta que participen... juegos, chistes, dinámicas." "Ejemplos cotidianos." "Busco actividades que les llamen la atención."	La motivación se induce mediante actividades entretenidas y estímulos externos.	Motivación por estímulos externos
"Si no les brindas actividades motivadoras, no te van a dar el 100%." "Motivar diciendo que ya casi salimos, o dándoles premios."	La motivación depende de recompensas externas, incentivos y estímulos y no de la autodeterminación del estudiante.	Motivación Extrínseca
"Trabajo por guías... dictado..." "Lecturas, tablero, narración..." "Explico, pongo ejercicios..." "Predominio del dictado y copia."	Predominio de actividades reproductivas: dictado, copia, guías, ejercicios	Dictado; escasa variedad metodológica
"Juegos... adivinanzas... lluvia de ideas." "Leyendas, bailes, actividades novedosas." "Cambiar la voz, narraciones, movimiento."	Se usan estímulos sensoriales y emocionales para captar atención. Funcionan como "reguladores" de conducta, no como estrategias de construcción cognitiva profunda.	Estrategias Lúdicas/narrativas Dependencia del estímulo externo
"La que más funciona es la conductual." "A veces toca alzar la voz." "Pausas activas para retomar."	La gestión del aula se sostiene en control, vigilancia, organización rígida y regulación externa. Las pausas activas funcionan como mecanismo de disciplina.	Manejo de aula Control conductual reforzado

## 4.2 Resultados del Grupo Focal

En cuanto a los hallazgos relacionados con el grupo focal realizado a un grupo de estudiantes se analiza lo siguiente:

En primer lugar, en cuanto a la motivación en las manifestaciones de los estudiantes se evidencia que esta se centra en factores lúdicos, de compañerismo y actividades divertidas como se ve en estos fragmentos: “me gusta compartir con mis mejores amigas” “que nos trae actividades muy divertidas” “los juegos... pero no los usamos desde hace rato”. Se entiende por ello, que su enfoque motivacional está basado en el disfrute inmediato y no en la autonomía ni el interés académico profundo. Por otra parte, la personalidad y el trato del docente es otro eje central de la motivación estudiantil, convirtiendo al docente en el eje emocional que impulsa la motivación. En este sentido, los estudiantes asocian aprender con sentirse queridos o tratados con cariño como se observa en los siguientes fragmentos: “por eso es lo que más me gusta del profe” “el profesor X es alegre” “cariñoso... aunque hagamos cosas mal nos da una oportunidad” lo cual es evidencia de un modelo motivacional extrínseco ligado a la afectividad. La afectividad como factor motivacional externo encajaría en el nivel situacional de motivación, dicho nivel de motivación es bastante inestable dado que depende de factores ambientales específicos (Núñez y España, 2005).

Cabe resaltar que el componente de “compartir con mis mejores amigas” satisface la necesidad psicológica de relación o vinculación planteada por Ryan y Deci (2020) y es positiva dado que la satisfacción de esta necesidad es fundamental para el bienestar y puede facilitar la internalización de las regulaciones; es decir, que la motivación extrínseca se acercaría más a la intrínseca en el largo plazo. El problema es que el disfrute se centra en las actividades periféricas (juegos, socialización) y no en el aprendizaje académico profundo o la autonomía. Si estas actividades lúdicas se eliminan, la motivación para asistir o participar en la clase/manifestación desaparecerá rápidamente, evidenciando su inestabilidad y falta de autodeterminación (Ryan y Deci, 2020). Por otra parte, al tener al docente como eje emocional en el sentido de sentirse queridos y tratados con cariño el modelo descrito encajaría en una forma de regulación extrínseca conocida como regulación introyectada donde los estudiantes actúan para obtener recompensa emocional entrando en un comportamiento impulsado por una autoestima contingente.

Además, relatan que existen factores relacionados con el entorno que influyen negativamente en la motivación como lo son: el clima, el cansancio, el ruido y la interrupción constante de los compañeros de clase, los alumnos dicen que: “me da pereza... levantarme temprano” “el agua está fría” “no me puedo concentrar cuando llego sudado” “no me gusta cuando mis compañeros gritan” “el profe no puede explicar porque los demás están hablando”. Estos factores repercuten en la disposición hacia el aprendizaje y posiblemente en el rendimiento general como lo mencionan Herrera y Vivero (2023).

Otro aspecto fundamental en el discurso de los participantes es la percepción que tienen del docente describiéndolo como una figura afectiva, motivadora y cercana que educa desde el consejo. Estos son algunos fragmentos del discurso donde se puede evidenciar lo anterior: “alegre, cariñoso” “nos da una oportunidad” “nos motiva a estudiar” “nos da consejos”. Esto va en concordancia con el estilo modelo personal donde el docente guía a través de su ejemplo y del vínculo. En atención a lo anterior Reeve y Cheon (2021) mencionan que el comportamiento descrito satisface directamente la necesidad de relación, así como, la satisfacción de la necesidad de competencia dando oportunidades tras los errores incentivando al estudiante a sentirse efectivo y capaz de mejorar; pero este tipo de motivación podría ser inestable si el afecto se convierte en el refuerzo primario para el estudio, con el riesgo de que se genere un estilo de regulación introyectada.

Otro de los aspectos analizados es que los estudiantes tienen una percepción de control fuerte, con correcciones directas, regulaciones y llamados de atención. Además, muestra sensibilidad ante los regaños. Algunos de los fragmentos donde se evidencia esta situación son estos: “no me gusta que me regañen” “el profe nos borra el ejercicio y hace otro” “a veces el profe se enoja porque no hay atención”. Esto coincide con el estilo autoridad formal planteado por Grasha (1996). Desde la perspectiva de Reeve y Cheon (2021), el uso de la coerción, inducción a la culpa y órdenes directas anula la potencia de internalización donde el locus de causalidad se percibe como externo generando que el estudiante actúe para evitar la culpa o el castigo lo que lleva a la regulación externa. Llama la atención la contradicción entre un discurso relacionado con el cariño y la comprensión vs un discurso donde los alumnos perciben un control fuerte que frustra su autonomía, esta situación podría frustrar el sentido de volición personal generando un sentido de obediencia forzada.

Por otra parte, se evidencian fuertes limitaciones debido al ambiente físico y social. En suma, la falta de materiales y las condiciones del aula limitan la implementación de estrategias más dinámicas o tecnológicas. Además, confirman que las actividades lúdicas, que implique movimiento, el juego o la música tienen más valor para ellos, por lo cual las estrategias tradicionales no los motivan y es necesario recurrir a diversos estímulos externos para poder sostener su atención y motivación. Estas son algunas de las percepciones que fueron tomadas en cuenta respecto a lo expuesto en el presente párrafo: “tenemos juegos, pero no los usamos desde hace rato” “a veces no se puede explicar bien por interrupciones” Este conjunto de percepciones recogidas durante el grupo focal será resumido en la **Tabla 3**, con el fin de tener acceso a la información de manera sintética, ágil y organizada.

**Tabla 3.**  
*Resumen del Grupo Focal*

Fragmento	Análisis	Categorías y Subcategorías asociadas
“me entretengo en las clases” “me gusta la matemática, me hace muy feliz” “me gusta compartir con mis mejores amigas” “los juegos...no los usamos desde hace rato”	Se evidencia una motivación basada en disfrute inmediato, no en la autonomía ni el interés académico profundo.	Subcategoría: Motivación por actividades divertidas / lúdicas
“por eso es lo que más me gusta del profe” “el profesor X es alegre” “cariñoso... “el profe siempre nos da un discurso... quiere que cambiemos”	El profesor se vuelve el eje emocional que impulsa la motivación. Los estudiantes asocian aprender con sentirse queridos o tratados con cariño.	Subcategoría: Motivación por vínculo afectivo con el docente
“me da pereza... levantarme temprano” “no me gusta cuando mis compañeros gritan” “el profe no puede explicar porque los demás están hablando”	El aula es un espacio con múltiples distractores que repercuten en la disposición hacia el aprendizaje.	Subcategoría: Desmotivación por factores externos
“alegre, cariñoso” “nos da una oportunidad” “nos motiva a estudiar” “nos da consejos”	El docente se percibe como una figura afectiva, motivadora, cercana, que educa desde el consejo y el acompañamiento emocional. Esto corresponde a un estilo Modelo Personal.	Modelo Personal Emergente: Afecto como recurso pedagógico
“no me gusta que me regañen” “el profe nos borra el ejercicio y hace otro” “a veces el profe se enoja porque no hay atención”	Los estudiantes perciben un control conductual fuerte: correcciones directas, regulaciones, llamados de atención. Estilo Autoridad Formal.	Autoridad Formal / Experto Emergente: Control conductual reforzado
“nos explican con ejemplos” “si nos confundimos, explica desde cero” “pone ejemplos de la vida cotidiana” “nos borra el ejercicio y hace otro”	Predomina una enseñanza basada en explicación repetitiva, ejemplos guiados y corrección constante. Los estudiantes dependen de la reexplicación del docente: no se fomenta descubrimiento autónomo.	Experto Emergente: Dependencia del docente como fuente principal de conocimiento
“nos deja participar y opinar” “nos gustan los ejemplos”	La participación surge solo cuando el docente genera ambientes afectivos o emplea dinámicas interesantes.	Estrategias psicopedagógicas: Actividades participativas guiadas

“no me gusta cuando mis compañeros gritan” “a veces el profe no puede explicar por el ruido”	Se evidencia una limitación fuerte de la estrategia pedagógica debido al ambiente físico y social. El ruido interrumpe el proceso educativo de forma constante.	Estrategias psicopedagógicas: Manejo del aula
“actividades divertidas” “juegos” bailamos” “exposiciones”	Las actividades con movimiento, música, visuales y lúdicas son las más valoradas. Las estrategias tradicionales no logran sostener motivación.	Estrategias psicopedagógicas:
“tenemos juegos pero no los usamos desde hace rato” – “a veces no se puede explicar bien por interrupciones”	La falta de materiales y condiciones del aula limita la implementación de estrategias más dinámicas o tecnológicas.	Estrategias psicopedagógicas: Recursos didácticos limitados
“si nos equivocamos, el profe explica desde cero” – “nos borra el ejercicio”	Los estudiantes no desarrollan autorregulación. Ven al docente como la única fuente de corrección.	Estrategias psicopedagógicas: Corrección guiada

### 4.3 Resultados de las Observaciones

Respecto a las observaciones no participantes realizadas, las cuales fueron consignadas en el diario de campo, en lo que respecta a los estilos de enseñanza se observó un modelo de clase predominantemente magistral, con un posicionamiento frente al tablero desde donde se hacía la supervisión del dictado o la transcripción desde el tablero. Los desplazamientos se daban en algunas ocasiones cuando algún alumno lo solicitaba, pero en general ellos se acercaban al escritorio a pedir indicaciones o a verificar lo que habían realizado. En cuanto al manejo del grupo, se evidenciaron componentes de autoridad rígida especialmente en el control del comportamiento en términos generales los docentes exigían de manera constante que los alumnos se mantuvieran en su puesto y en silencio, por lo cual la interacción pedagógica fue mayormente unidireccional. Aunque hubo presencia por momentos de estilos como el facilitador o el modelo personal y mostraron una conexión afectiva con sus estudiantes, los estilos que predominaron fueron el de autoridad formal y experto (Grasha, 1994). Las características observadas no favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca dado que se merma la autonomía del estudiante al no permitir que sea protagonista de su proceso.

Respecto a la participación y actitud de los estudiantes se observó que estos se mostraron atentos a las indicaciones de la docente durante el dictado, siguiendo las instrucciones y copiando lo que aparecía en el tablero. Sin embargo, no se observó un interés espontáneo por la temática; más bien, su participación estuvo guiada por el deseo de cumplir con las expectativas del docente y obtener su aprobación. Aunque cumplían las órdenes, algunos estudiantes evidenciaron

desmotivación, reflejada en falta de iniciativa y momentos de desconexión, lo cual derivó en algunos comportamientos disruptivos y focos de desorden. En general los estudiantes mostraban poco interés por las explicaciones ofrecidas por los docentes, en cambio se concentraban más en actividades relacionadas con la transcripción.

A nivel de estrategias los docentes usaron como estrategia central la explicación, el dictado y el uso de guías. Las actividades en general se hicieron de manera individual. Asimismo, estas actividades se centraban en estrategias reproductivas que estaban centradas en la repetición y la identificación, y no en la exploración, el desarrollo de productos o el pensamiento crítico. Por otra parte, no se observó que hubiese algún tipo de apoyo diferencial para algún o algunos estudiantes. Además, en algunas de las clases observadas el objetivo de la clase no fue puesto en conocimiento de los estudiantes, el concepto o conceptos desarrollados no fueron retroalimentados en mitad o al final de la clase lo cual dificulta la profundización en el concepto. Por otra parte, el cierre de las clases en general se realizó dejando una tarea y sin retroalimentación. Cabe resaltar que el proceso de evaluación no fue constante, únicamente se centró en la recepción de la actividad realizada en clase, por ello era difícil percibir cómo estaban los estudiantes frente a lo que se había venido desarrollando.

Por último, respecto al ambiente del aula este se centraba en la acción del docente el cual permanecía llamando la atención de los alumnos. En este aspecto no se observaron estrategias que permitieran a los alumnos conectar e involucrarse con los contenidos a desarrollar por lo cual a estos mostraban desinterés por la explicación. Los docentes en general se enfocaron en gran parte de la clase en el control disciplinar, en algunos casos la locación y el tamaño del grupo dificultaba su manejo, aunque los docentes no implementaron estrategias que mitigaran esta situación: como el manejo por grupos, el cambio de disposición del aula, etc.

#### **4.4 Triangulación de Datos**

El análisis conjunto de entrevistas, grupo focal y observaciones de clase permitió identificar un patrón claro en las prácticas pedagógicas de los docentes de 3º, 4º y 5º. Aunque en el discurso los docentes aseguran que aplican estrategias activas, personalizadas y motivadoras, la práctica observada se caracteriza por un predominio de estilos de enseñanza centrados en el docente,

especialmente aquellos descritos por Grasha (1994) como Experto, Formal–Autoridad y, en menor medida, Modelo Personal.

Desde las entrevistas, los docentes describen su práctica como dinámica, flexible y basada en el conocimiento de los estudiantes. Por ejemplo, una docente afirma: “me gusta mucho indagar sobre los gustos de los estudiantes y a partir de allí desarrollar las dinámicas o las estrategias”, mientras otra señala que se reconoce como “una docente estratégica, dinámica, que le gusta mirar cómo están los estudiantes de acuerdo con su nivel y a partir de eso trabajar con ellos”. Estas expresiones sugieren una autopercepción orientada hacia estilos Guía o Facilitador según Grasha (1994).

Sin embargo, las observaciones muestran dinámicas muy distintas. En la primera clase observada, la docente condujo la sesión mediante un estilo predominantemente magistral, centrado en la exposición verbal y el dictado de contenidos, manteniéndose casi toda la sesión frente al tablero y regulando el comportamiento con firmeza. En la segunda observación, el docente también adoptó un estilo expositivo y solo ofreció apoyo a quienes se acercaban voluntariamente. Estas prácticas corresponden claramente a los estilos Experto y Formal–Autoridad, donde el docente controla el conocimiento y el comportamiento.

En cuanto a la perspectiva estudiantil, el grupo focal confirma este predominio de prácticas centradas en el docente. Los estudiantes señalaron que los profesores “nos explican las clases dándonos ejemplos de la vida cotidiana”, pero también expresaron que “a veces el profesor no puede explicar bien la clase porque el resto de los compañeros están gritando”, lo cual refleja una dinámica centrada en la verbalización docente y la dependencia del orden externo para sostener el proceso de enseñanza.

También mencionan que cuando no entienden, el profesor “nos borra y nos hace otro”, lo que coincide con prácticas propias del estilo Experto, donde el docente corrige y mira el error como una oportunidad para volver a demostrar un proceso, más que para promover la exploración autónoma. Por otra parte, aunque algunos estudiantes afirmaron que el profesor es “alegre, cariñoso... que nos motiva a estudiar”, esta descripción se relaciona más con rasgos personales del estilo Modelo Personal, centrado en el vínculo afectivo, que con una metodología participativa. De hecho, uno de los estudiantes comentó: “cuando estamos haciendo guías... siempre nos dice que nos portemos bien”, y otro señaló: “a veces nos trae una actividad en su casa para hacer, pero casi

siempre hacemos guías”. Esto muestra que la actividad central sigue siendo el trabajo individual dirigido, típico del estilo Autoridad-Formal.

La triangulación evidencia una brecha entre el discurso y la práctica. Por ejemplo, una docente indica que planea actividades diversas: “gráficas, mapas conceptuales, lluvias de ideas, canciones, bailes, dinámicas”, pero estas estrategias no fueron observadas en las clases. En su lugar, predominaron el dictado, la exposición y el trabajo individual. Esto confirma lo señalado por Grasha (1994): los docentes tienden a describir sus estilos desde la intención pedagógica, mientras que los estilos reales emergen de la práctica efectiva en el aula.

La triangulación revela que los estilos predominantes en la institución corresponden a estilos catedrático–expositivos, entendidos, desde la clasificación de Grasha (1994), como una combinación de los estilos Experto y Autoridad-Formal, con algunos rasgos secundarios del estilo Modelo Personal. Este tipo de práctica se sustenta en la centralidad del docente como principal fuente de información, el énfasis en la transmisión directa de contenidos y un control riguroso del comportamiento estudiantil. La prevalencia de estos estilos se traduce en dinámicas de aula que restringen la autonomía del estudiante, reducen las oportunidades de exploración activa y limitan el desarrollo de la motivación intrínseca basada en el interés, la autodeterminación y la participación significativa en el proceso de aprendizaje.

**Tabla 4.**  
*Matriz de Triangulación*

Categoría	Entrevistas	Grupo Focal	Observaciones	Análisis	Convergencias	Divergencias	Hallazgos Clave
Estilos de enseñanza Estilo Experto / Magistral-Expositivo	“Dictado... si te quedas, te quedas”; “Trabajo por guías... dicto”; “Inicio-desarrollo-cierre... lo importante es que entiendan”; “La motivación depende de mi actitud”	“El profe nos borra y hace otro”; “A veces no explica bien porque mis compañeros gritan”; “Uso de ejemplos cotidianos”	Dictado, exposición, guía individual; pérdida de la voz, explicación frontal; narración lectora centralizada	El estilo predominante es magistral, centrado en la transmisión del contenido y la regulación del comportamiento. La participación suele ser dirigida.	Docente como fuente principal, actividades repetitivas, baja autonomía.	Las docentes reportan “dinámicas” y “flexibilidad”, pero en la práctica observada predominan prácticas tradicionales.	El discurso docente describe intención de facilitación, pero la práctica converge en un estilo Experto-Autoritario, sustentado en control, dictado, exposición y dependencia del docente.
Motivación por vínculo afectivo	“La motivación depende de mi actitud”; “Son mi motor... yo me pongo de ejemplo”; “A veces hay que ser amorosa y traer cosas lindas”	“El profe es cariñoso... nos da oportunidades”; “Me gusta cuando viene con buena actitud”; “El profe nos motiva con discursos”	Alta dependencia afectiva; interrupciones por búsqueda de cariños; los estudiantes trabajan más ante autoridad afectuosa	La motivación central proviene de la <b>relación afectiva con el docente</b> , no del contenido. Es un patrón coherente en entrevistas, relatos de estudiantes y observación.	Docente como figura emocional; afecto como regulador para sostener atención.	Algunos docentes creen promover autonomía, pero los estudiantes dependen emocionalmente del profesor.	La motivación intrínseca <b>no es académica</b> , sino emocional. Se refuerza un modelo de <b>dependencia afectivo-conductual</b> , no de autonomía.
Desmotivación por factores externos	“Hay desnivel porque en casa no estudian”; “Les falta amor de los padres”	“No me gusta levantarme temprano”; “Mucho ruido”; “Compañeros gritan y no deja explicar”	Observaciones: ruido, calor, dispersión, poca infraestructura; docentes pierden control por factores ambientales	La motivación se ve afectada por <b>ruido, calor, infraestructura débil, indisciplina</b> , afectando continuidad y atención.	Fuerte impacto del clima físico-institucional.	Estudiantes atribuyen desmotivación a compañeros; docentes a las familias.	La motivación está <b>altamente condicionada por factores ambientales</b> que superan la capacidad del docente para regularlos.
Estrategias tradicionales: dictado, copia, explicación	“Trabajo por guías... dicto”; “No me gusta el trabajo grupal”; “Retrealimento cuando vienen a mi mesa”	“Nos dictan”; “Explica otra vez desde cero”; “Usa ejemplos”	Todas las observaciones: dictado, guías, exposición oral, lectura magistral	Las prácticas son altamente tradicionales, centradas en la transmisión, con baja interacción significativa.	Dominio de dictado-copia y explicación unidireccional.	Algunas docentes reportan “dinámicas”, pero no se observan en clase.	La estrategia principal es la <b>transmisión directa</b> , sin construcción activa.

**Tabla 4. Continuación**

Categoría	Entrevistas	Grupo Focal	Observaciones	Análisis	Convergencias	Divergencias	Hallazgos Clave
Estrategias lúdicas / dinámicas (intención vs. realidad)	“Lluvia de ideas, juegos, bailes...”; “Actividades novedosas”	“Me gustan los juegos... pero no los usamos desde hace rato”; “Me entretengo en clase cuando hacemos actividades divertidas”	Casi sin uso de actividades lúdicas; solo lectura en voz alta.	Hay un <b>desfase entre lo que la docente dice hacer y lo que realmente aplica</b> . El grupo focal confirma que hace tiempo no usan juegos.	El discurso habla de dinamismo; la práctica no.	Docentes creen ser “dinámicas”; estudiantes dicen que los juegos casi no se usan.	<b>Brecha entre discurso e implementación:</b> lo lúdico está más en el relato que en la práctica.
Afecto como estrategia	“Afecto para regular conducta”; “Soy como su papá/mamá en el aula”	“El profe es cariñoso... nos da oportunidades”; “No me gusta que me regañen”	Alto refuerzo afectivo; dependencia; interrupciones por búsqueda de cariño	El afecto es una estrategia dominante para regular conducta y motivación, pero limita el desarrollo de autorregulación.	Afecto como motor de disciplina, no como sostén de autonomía.	Algunos docentes lo llaman “motivación”; estudiantes lo viven como “cariño que calma o corrige”.	<b>El afecto se usa como herramienta conductual,</b> generando dependencia emocional.

A continuación, se integrarán los elementos relacionados con la metodología de Marco Lógico los cuales darán paso a la elaboración de la propuesta de intervención. Los elementos que se desarrollarán en este capítulo son: el análisis de involucrados, el análisis de problemas y el análisis de objetivos.

#### 4.5 Análisis de Involucrados

*Mediante el análisis de involucrados permite tener una perspectiva clara de los actores involucrados en el desarrollo de la propuesta y los beneficios directos o indirectos que estos pueden recibir, permitiendo darles mayor objetividad a los procesos (Ortegón et al., 2005). Es importante destacar que según la naturaleza del proyecto los involucrados podrían cambiar su nivel de injerencia en el mismo (*

**Tabla 5.**  
*Análisis de Involucrados*

Involucrado	Tipo de actor	Nivel (interno/externo)	Relación con el proyecto	Intereses principales
<b>Estudiantes de 3°, 4° y 5°</b>	Beneficiarios directos	Interno	Reciben las prácticas educativas y experimentan la motivación/desmotivación	Aprender mejor, motivación intrínseca, clases dinámicas, autonomía, desarrollo de liderazgo
<b>Docentes de 3°, 4° y 5°</b>	Actores clave / Implementadores	Interno	Ejecutan los estilos de enseñanza y estrategias observadas	Fortalecer las prácticas, recibir apoyo/marco formativo
<b>Directivos docentes (rectoría, coordinación)</b>	Institucional – toma de decisiones	Interno	Apoyan o regulan lineamientos pedagógicos	Mejora institucional, elevar resultados
<b>Familias (madres, padres, cuidadores)</b>	Comunitarios / involucrados indirectos	Externo	Afectan la motivación y apoyo escolar	Bienestar de sus hijos, comunicación escuela–familia
<b>IED Taganga como institución</b>	Organizacional	Interno	Espacio donde se desarrolla el proyecto	Mejorar clima escolar y calidad educativa
<b>Secretaría de Educación Distrital</b>	Institución pública normativa	Externo	Regula lineamientos pedagógicos	Calidad educativa y cumplimiento normativo
<b>Comunidad de Taganga</b>	Contexto sociocultural	Externo	Condiciona algunos factores de motivación y convivencia	Mejora del entorno educativo y social
<b>PTA u organizaciones de apoyo escolar</b>	Programas aliados	Externo	Apoya actividades motivacionales y de convivencia	Sostenibilidad de programas y fortalecimiento institucional

**Tabla 6.**  
*Posición, Fuerza e Intensidad de los Involucrados*

Involucrado	Posición frente al proyecto (Apoya / Neutral / Oposición)	Fuerza (Alta, Media, Baja)	Intensidad (Alta, Media, Baja)	Justificación
<b>Estudiantes</b>	Apoya	Media	Alta	Son beneficiarios directos, desean clases más dinámicas, dependen de decisiones institucionales.
<b>Docentes</b>	Apoya, pero con posibles resistencias	Alta	Alta	Poseen poder sobre el aula; su compromiso define el éxito del proyecto.
<b>Directivos</b>	Apoya	Alta	Alta	Pueden facilitar recursos, organización y lineamientos.
<b>Familias</b>	Neutral–Apoya	Media	Media	Su involucramiento afecta la motivación, pero su participación es irregular.
<b>IED Taganga</b>	Apoya	Alta	Media	El proyecto mejora la calidad educativa institucional.
<b>Secretaría de Educación</b>	Neutral–Apoya	Alta	Baja	Tiene poder regulador, pero baja participación directa en el aula.
<b>Comunidad de Taganga</b>	Neutral	Baja	Baja	Las condiciones comunitarias afectan la motivación, pero no intervienen directamente en el aula.
<b>PTA / organizaciones</b>	Apoya	Media	Media	Complementan actividades motivacionales y pueden apoyar implementación.

#### 4.6 Árbol de Problemas

Seguidamente, se presenta el árbol de problemas elaborado que presenta de manera sintética, estructurada y visual, la situación diagnosticada en los grados 3°, 4° y 5° de la IED Taganga. En él se presenta el problema central identificado, el predominio de estilos de enseñanza centrados en el docente que limitan la motivación intrínseca del estudiantado. Esta representación gráfica permite comprender la lógica causal del problema y fundamenta la necesidad de diseñar una propuesta de intervención orientada a transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer la motivación autónoma de los estudiantes.

#### **4.7 Árbol de Objetivos**

El árbol de objetivos representa la transformación positiva del problema central identificado en el diagnóstico: la baja motivación intrínseca de los estudiantes de 3°, 4° y 5° de la IED asociada a prácticas pedagógicas centradas en el docente. A partir de las causas detectadas, como el predominio de estrategias reproductivas, la dependencia afectiva del docente y la limitada promoción de autonomía, se formularon medios u objetivos específicos orientados a mejorar las prácticas de enseñanza y las condiciones motivacionales.

## **5 Diseño de Propuesta**

### **5.1 Modelo de Intervención por Programas**

La intervención propuesta requiere un enfoque metodológico que permita fortalecer de manera sistemática las competencias psicopedagógicas de los docentes, articulando la formación profesional con las necesidades reales identificadas en el diagnóstico institucional. Para ello, se adopta un modelo que concibe la intervención como un proceso estructurado, gradual y evaluable, orientado a transformar la práctica educativa desde la reflexión crítica y la mejora continua. Este enfoque resulta pertinente porque integra el desarrollo profesional docente, la coherencia institucional y la aplicación de estrategias sustentadas en la evidencia, asegurando que la formación no sea un conjunto de acciones aisladas, sino un programa con fases definidas, proyección organizacional y mecanismos de evaluación de resultados. Este proceso se organiza en cuatro fases básicas, ampliamente abordadas en el marco teórico del presente trabajo desde la perspectiva de autores como Velaz de Medrandó (1998) y Álvarez y Hernández (1998), y que permiten estructurar intervenciones psicopedagógicas rigurosas, contextualizadas y evaluables.

#### ***5.1.1 Fase de Evaluación de Necesidades***

Esta fase constituye el punto de partida y busca comprender de manera profunda la realidad del contexto educativo. Las necesidades no se definen de manera externa, sino mediante procesos colaborativos, integrando la voz de docentes, estudiantes y otros actores relevantes.

#### ***5.1.2 Fase de Diseño del Programa***

En este momento se toman decisiones centrales sobre qué se va a intervenir, con qué propósito y mediante qué estrategias. Se establecen la finalidad (preventiva, remedial o de desarrollo), los objetivos, los contenidos, la propuesta metodológica, las estrategias didácticas y relacionales, así como las actividades y recursos necesarios. El diseño puede realizarse desde un enfoque experto o mediante un enfoque colaborativo, donde los implicados participan activamente en la construcción de la intervención, garantizando su pertinencia y aplicabilidad. Esta fase define la estructura formal del programa.

### ***5.1.3 Fase de Aplicación del Programa***

La implementación es concebida como un proceso social en el que intervienen factores técnicos, relacionales y organizativos. Para su desarrollo, según Álvarez y Hernández (1998), el modelo requiere de tres tipos de estrategias:

Estrategias de apoyo a los gestores, que incluyen formación previa, asesoría continua y acompañamiento técnico durante la implementación.

Estrategias de ayuda y seguimiento a los destinatarios, desarrolladas antes, durante y después del proceso para garantizar participación, motivación y atención a necesidades emergentes.

Estrategias de control y supervisión, que permiten ajustar decisiones frente a contingencias y asegurar el adecuado funcionamiento del programa.

La aplicación debe ser flexible, coherente con el diseño y abierta al proceso reflexivo continuo.

### ***5.1.4 Fase de Evaluación del Programa***

La evaluación es un componente central del modelo, pues permite demostrar la pertinencia y eficacia de la intervención. Incluye varios procesos convergentes: evaluación de necesidades, evaluación del funcionamiento del programa, evaluación de la estrategia de

aplicación y evaluación de resultados. Esta fase permite determinar la efectividad del programa y aporta evidencias para futuros rediseños, asegurando un proceso cíclico y mejorado de intervención.

## **5.2 Objetivos de Intervención**

### **5.2.1 Objetivo General**

Fortalecer las competencias psicopedagógicas de los docentes en los grados 3º, 4º y 5º de básica primaria, mediante un programa de formación, orientado a la comprensión, diseño y aplicación de estrategias que promuevan la motivación intrínseca en los estudiantes.

### **5.2.2 Objetivos Específicos**

- Sensibilizar a los docentes, promoviendo la comprensión y el reconocimiento de la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje, así como de los factores personales, pedagógicos y contextuales que influyen en su desarrollo en entornos rurales.
- Capacitar a los docentes en el diseño, selección y aplicación de estrategias psicopedagógicas motivacionales contextualizadas, pertinentes con las características socioculturales del estudiantado y las dinámicas del aula.
- Propiciar procesos de reflexión pedagógica en los docentes, orientados al análisis crítico de los estilos de enseñanza empleados, su impacto en la motivación estudiantil y la necesidad de transformar las prácticas hacia enfoques más autónomos y participativos.
- Elaboración de una Guía Didáctica Institucional que compile, organice y estandarice las estrategias motivacionales diseñadas por los docentes, integrando fundamentos psicopedagógicos, orientaciones metodológicas y criterios de aplicación en el aula.

En atención a los objetivos planteados se presenta en la tabla 7 la matriz de marco lógico mediante la cual se obtendrá mayor confiabilidad, consistencia y rigurosidad para su cumplimiento (**Tabla 7**).

**Tabla 7.**  
*Matriz de Marco Lógico*

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Fin</b>	Contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la IED Taganga mediante el fortalecimiento de las prácticas docentes orientadas a promover la motivación	F1. Incremento del 15% al 20% en los puntajes de participación activa, autonomía y compromiso estudiantil en las clases de 3°, 4° y 5°, según la rúbrica de observación. F2. Aumento del 20% en la frecuencia y calidad del uso de estrategias motivacionales basadas en la autonomía, competencia y relación, evaluado mediante una escala de observación docente	Registros de observación de prácticas docentes. Encuestas o entrevistas a estudiantes. Portafolios pedagógicos institucionales.	Los docentes continúan aplicando las estrategias motivacionales después de finalizado el programa. El clima escolar se mantiene estable o mejora, permitiendo que la motivación estudiantil se exprese y se fortalezca.

intrínseca en los estudiantes.	F3. Al menos el 70% de los docentes y directivos reporta una percepción de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según encuesta institucional aplicada al cierre del programa.	Sistematización final del programa	
		Evaluaciones diagnóstica y final de competencias docentes.	Los docentes participan activamente en todas las fases del programa, mostrando disposición al aprendizaje y al cambio.
Fortalecer las competencias psicopedagógicas de los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de básica primaria, mediante un programa de formación, orientado a la comprensión, diseño y aplicación de estrategias motivacionales que promuevan la motivación intrínseca en los estudiantes.	P1. Al menos el 80% de los docentes de 3°, 4° y 5° completa el 90% de los módulos del programa de formación psicopedagógica. P2. El 100% de los docentes participantes diseña al menos dos estrategias orientadas a promover la motivación intrínseca, con validación del equipo pedagógico. P3. Al menos el 80% de los docentes aplica de manera consistente las estrategias diseñadas, verificado mediante observaciones de clase o evidencias de planificación. P4. El 85% o más de los docentes reporta satisfacción con el programa y percibe que fortaleció su práctica pedagógica.	Registros de asistencia y participación en la formación.	Existe disponibilidad de tiempo institucional para la capacitación y acompañamiento, sin interrupciones de calendario escolar.
		Portafolios docentes de estrategias diseñadas.	Los docentes aplican en el aula las estrategias aprendidas.
Propósito		Evidencias de aplicación en el aula.	La coordinación académica brinda apoyo y seguimiento al proceso formativo y a la implementación en el aula.
		Rúbricas de observación de prácticas pedagógicas.	Se mantiene un ambiente institucional favorable al desarrollo profesional docente (colaboración, interés, apertura).
		Encuestas y/o entrevistas a docentes	
		Actas de reuniones pedagógicas y retroalimentaciones	

Tabla 7. Continuación

	Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<b>Componente 1</b>	Proceso de sensibilización de docente sobre la motivación intrínseca desarrollado y validado, con participación de los docentes de 3°, 4° y 5° de primaria.	C1.1 Al menos el 90% de los docentes de 3°, 4° y 5° participa en las sesiones de sensibilización.	Actas y registros de la sesión de socialización inicial Materiales del taller de sensibilización (presentaciones, guías, actividades)	Los docentes disponen del tiempo necesario para participar en las sesiones de sensibilización.
		C1.2 Los docentes muestran un incremento del 20% en el conocimiento sobre motivación intrínseca, según pretest y postest.	Lista de asistencia de docentes participantes	La institución respalda y promueve la participación activa en las actividades formativas iniciales.
		C1.3 El 85% de los docentes considera pertinente la sensibilización para su práctica pedagógica, según encuesta.	Registro de resultados del diagnóstico presentado Relatoría del espacio de diálogo con docentes Informe de sistematización de conclusiones del taller	Los docentes muestran apertura al diálogo, reflexión y reconocimiento de necesidades pedagógicas. No se presentan interrupciones institucionales (paros, situaciones imprevistas, cierre temporal).
<b>Componente 2</b>	C2. Programa de formación psicopedagógica implementado, mediante el cual los docentes adquieren conocimientos y habilidades para diseñar, seleccionar y aplicar estrategias psicopedagógicas motivacionales contextualizadas.	C2.1 El 85% de los docentes asiste al menos al 80% de las sesiones de capacitación.	Documento o ficha técnica del diseño de la estructura formativa (módulos, contenidos, metodología).	Los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para el desarrollo de los módulos están disponibles.
		C2.2 El 100% de los docentes diseña al menos dos estrategias motivacionales contextualizadas.	Registro de sesiones teórico-prácticas realizadas (actas, presentaciones, fotografías).	Los docentes mantienen la asistencia y el compromiso con las sesiones formativas.
		C2.3 Al menos el 80% de las estrategias diseñadas cumple con los criterios de pertinencia, coherencia e impacto,	Productos de los talleres prácticos	El equipo facilitador cuenta con las

según rúbrica de revisión. Rúbricas de microenseñanza aplicadas a los docentes. Rúbricas de competencias y materiales necesarios para impartir los módulos.

Resultados de evaluaciones de los docentes (pruebas, rúbricas, autoevaluaciones). La carga laboral docente permite su participación sin afectar el proceso formativo.

Tabla 7. Continuación

Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<b>Componente 3</b> C3. Estrategias motivacionales contextualizadas diseñadas, aplicadas y evaluadas en las aulas de 3°, 4° y 5°, orientadas a promover la motivación intrínseca de los estudiantes.	C3.1 El 80% de los docentes participa en los círculos de reflexión o comunidades de práctica pedagógica.	Guía didáctica con las estrategias diseñadas y validadas Planes de clase y unidades didácticas aplicadas	Los docentes tienen disposición para diseñar, adaptar e implementar estrategias en sus clases. Las condiciones del aula (tiempo, espacio, dinámica del grupo, recursos) permiten la aplicación práctica.
	C3.2 El 70% de los docentes reporta cambios en su estilo de enseñanza orientados a la autonomía y participación estudiantil.	Registro de implementación de estrategias en aula (evidencias, fotos, trabajos de estudiantes). Observaciones breves de aplicación (listas de cotejo, notas de campo).	Los docentes cuentan con apoyo institucional para implementar las unidades didácticas.
	C3.3 Existe al menos un informe o acta por sesión que documente avances, reflexiones y compromisos pedagógicos.	Informe de evaluación inicial de efectividad de las estrategias aplicadas.	Los estudiantes responden positivamente a las estrategias aplicadas, permitiendo evaluar su efectividad.

<b>Componente 4</b>	C4. Proceso de acompañamiento y reflexión pedagógica implementado, que permite analizar las prácticas docentes, su impacto en la motivación estudiantil y realizar ajustes formativos.	C4.1 Al menos el 90% de los docentes recibe mínimo dos visitas de acompañamiento durante la implementación del programa.	Fichas de acompañamiento en aula (observaciones, criterios aplicados).	Los docentes aceptan el acompañamiento y retroalimentación de manera constructiva.
		C4.2 El 85% de los docentes participa en las sesiones de retroalimentación individual o colectiva.	Registros de retroalimentación individual y grupal	El equipo de acompañamiento dispone de tiempos y permisos para realizar visitas a aula.
		C4.3 Al menos el 80% de los docentes asiste a los círculos de reflexión pedagógica programados.	Actas de círculos de reflexión pedagógica	La coordinación académica facilita los espacios para sesiones de reflexión y retroalimentación.
		C4.4 El 70% de los docentes implementa al menos un ajuste pedagógico derivado del acompañamiento recibido.	Documentación de ajustes y mejoras realizadas a las estrategias	
		C4.5 El 85% de los docentes valora el acompañamiento como “útil” o “muy útil”, según encuesta de percepción.	Informe de cambios observados en la motivación y dinámica del aula.	Las observaciones y sugerencias pueden incorporarse sin obstáculos en la práctica docente.

**Tabla 7. Continuación**

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Componente 5</b>	C5. Evaluación del programa de formación y de los cambios en la práctica docente y la motivación estudiantil.	C5.1 El 100% de los instrumentos de evaluación post-intervención (docentes y estudiantes) se aplican según lo programado.	Instrumentos aplicados post-intervención (encuestas, entrevistas, observación).	Los docentes y estudiantes participan en la evaluación post-intervención.
		C5.2 Se elabora y entrega un informe final de evaluación que integra análisis de		Los instrumentos de evaluación pueden aplicarse

	resultados, aprendizajes y recomendaciones. C5.3 Al menos el 70% de los docentes muestra una mejora del 15% en la rúbrica de observación de prácticas motivacionales (comparación pre-post). C5.4 El 30% de los estudiantes muestran mejoras en la motivación intrínseca, según instrumentos aplicados. C5.5 Se realiza al menos una sesión de socialización de resultados con la comunidad educativa, con participación del 80% de los docentes.	Matriz comparativa línea base vs. resultados finales  Informe de sistematización de hallazgos  Informe final del programa con recomendaciones  Acta y evidencias de la socialización final con la comunidad educativa. Acta de socialización  Lista de asistencia  Presentación utilizada en la sesión  Registro fotográfico  Material del taller  Rúbricas o formatos de participación  Informe o resumen de diagnóstico presentado  Espacio de diálogo sobre percepciones docentes  Relatoría del diálogo	sin dificultades logísticas.  La institución garantiza acceso a la información necesaria para comparar línea base y resultados.  Existe disposición institucional a acoger las recomendaciones derivadas de la evaluación final.  Los docentes pueden asistir en el horario programado.  Los docentes muestran disposición abierta para reflexionar sobre sus prácticas y conceptos previos.  La información del diagnóstico es comprendida y aceptada como insumo válido por los docentes.  Los docentes participan activamente y expresan sus opiniones.
<b>Acciones 1</b>	A1.1. Realizar una sesión inicial de socialización del programa, sus objetivos y alcances con los docentes. A1.2. Desarrollar un taller de sensibilización sobre los fundamentos de la motivación intrínseca y su importancia en el aprendizaje. A1.3. Presentar resultados clave del diagnóstico previo. A1.4. Facilitar un espacio de diálogo sobre percepciones y necesidades de los docentes respecto a la motivación en el aula. A1.5. Sistematizar conclusiones del taller y obtener validación docente de los aspectos prioritarios a trabajar.	A1.1 La sesión de socialización se realiza en la fecha programada con al menos el 90% de asistencia docente. A1.2 Se desarrolla el taller y se registra la participación activa de al menos el 85% de los docentes. A1.3 Se presenta un informe síntesis del diagnóstico y se verifica que el 100% de los docentes asistentes reciba la información. A1.4 Se realiza un espacio de diálogo con registro de aportes, contando con la participación de al menos el 80% de los docentes. A1.5 Se elabora un documento de sistematización y se obtiene validación de al menos el 80% de los docentes, registrada mediante formato de aprobación o acta.	

Sistematización y validación de conclusiones

Sistematización y validación de conclusiones

**Tabla 7 Continuación**

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Acciones 2</b>	<p>A2.1. Presentar la estructura formativa compuesta por módulos sobre estilos de enseñanza, motivación intrínseca, estrategias psicopedagógicas y contexto rural.</p> <p>A2.2. Realizar sesiones teórico-prácticas que aborden los principios de la motivación, el rol docente y estrategias de autonomía, competencia y relación.</p> <p>A2.3. Desarrollar talleres prácticos de diseño de actividades motivacionales contextualizadas.</p> <p>A2.4. Implementar ejercicios de microenseñanza para que los docentes practiquen las estrategias aprendidas.</p> <p>A2.5. Evaluar el aprendizaje docente mediante rúbricas e instrumentos formativos.</p>	<p>A2.1 Presentar la estructura formativa compuesta por módulos sobre estilos de enseñanza, motivación intrínseca y estrategias psicopedagógicas en contexto rural.</p> <p>A2.2 Se realizan al menos 3 sesiones teórico-prácticas con una asistencia del 85% o más de los docentes.</p> <p>A2.3 Cada docente elabora al menos una actividad motivacional contextualizada durante el taller.</p> <p>A2.4 El 80% de los docentes realiza una práctica de microenseñanza observada y retroalimentada por el equipo formador.</p> <p>A2.5 El 100% de los docentes es evaluado mediante rúbrica y recibe retroalimentación formativa.</p>	<p>Documento del diseño curricular del programa</p> <p>Malla de módulos y contenidos y rubricas.</p> <p>Actas de cada sesión</p> <p>Listas de asistencia</p> <p>Diapositivas y materiales utilizados</p> <p>Evidencias fotográficas</p> <p>Productos de los docentes (actividades diseñadas)</p> <p>Reporte de resultados.</p>	<p>El equipo responsable cuenta con el tiempo y la información necesaria para elaborar el diseño curricular.</p> <p>Los docentes mantienen la asistencia y el horario no se afecta por actividades institucionales imprevistas.</p> <p>Los docentes tienen la disposición para crear materiales y proponer actividades contextualizadas.</p> <p>Los docentes aceptan ser observados y retroalimentados sin resistencias.</p>
<b>Acciones 3</b>	<p>A3.1. Guiar a los docentes en la co-creación de estrategias motivacionales adaptadas a las</p>	<p>A3.1 Cada docente diseña al menos dos estrategias motivacionales adaptadas al</p>	<p>Documento colaborativo con estrategias diseñadas</p>	<p>Los docentes están dispuestos a trabajar colaborativamente y compartir ideas.</p>

<p>características socioculturales del estudiantado de 3°, 4° y 5°.</p> <p>A3.2. Elaborar una guía didáctica que recopile las estrategias diseñadas.</p> <p>A3.3. Aplicar al menos dos unidades didácticas por grado utilizando las estrategias motivacionales seleccionadas.</p> <p>A3.4. Registrar evidencias de la implementación (planificaciones, productos de los estudiantes, observaciones breves).</p> <p>A3.5. Realizar una evaluación inicial de la efectividad de las estrategias aplicadas.</p>	<p>contexto rural y validadas por el acompañante pedagógico.</p> <p>A3.2 Se produce una guía didáctica con todas las estrategias diseñadas, entregada a la totalidad de los docentes participantes.</p> <p>A3.3 Se aplican al menos dos unidades didácticas por grado, verificadas mediante planificaciones e informes docentes.</p> <p>A3.4 Se recopilan al menos tres tipos de evidencias (planificaciones, productos estudiantiles, observaciones), archivadas en un portafolio pedagógico.</p> <p>A3.5 Se aplica al 100% de docentes un instrumento de valoración inicial sobre la efectividad de las estrategias implementadas.</p>	<p>Acta de sesión de co-creación</p> <p>Registro de revisión o validación</p> <p>Planes de clase aplicados</p> <p>Evidencias de actividades de aula</p> <p>Registro documental en portafolio docente</p> <p>Instrumentos aplicados (rúbricas, encuestas, listas de cotejo)</p>	<p>Se cuenta con tiempo institucional para la revisión y consolidación de la guía.</p> <p>Los docentes cumplen con la recolección de evidencias y las entregan oportunamente.</p> <p>Los estudiantes participan activamente en las actividades, permitiendo generar información evaluable.</p>
--	--	--	--

**Tabla 7. Continuación**

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Acciones 4</b>	A4.1. Realizar visitas de acompañamiento al aula para observar la aplicación de las estrategias.	Cada docente recibe al menos una visita de acompañamiento, documentada.	Fichas de acompañamiento	Los docentes permiten la entrada del acompañante al aula y están en disposición de ser observados.
	A4.2. Brindar retroalimentación individual y colectiva basada en criterios psicopedagógicos.	Se entrega retroalimentación individual al 100% de los docentes y se realiza al menos una sesión colectiva de devolución pedagógica.	Notas de observación	Los docentes reciben la retroalimentación de manera receptiva y respetuosa.
	A4.3. Desarrollar círculos de reflexión pedagógica para analizar avances,		Formatos de retroalimentación individual	Los docentes asisten y participan de forma activa en los espacios de reflexión.
			Actas de retroalimentación grupal	
			Correos o documentos entregados	
			Actas de reuniones	

	dificultades y ajustes necesarios. A4.4. Refinar junto con los docentes las estrategias aplicadas en función de la retroalimentación. A4.5. Documentar las mejoras en las prácticas docentes y los cambios observados en la dinámica motivacional.	Se desarrollan mínimo dos círculos de reflexión, con asistencia del 75%  El 100% de los docentes modifica/ajusta al menos una estrategia en función de la retroalimentación.	Registros de discusiones y conclusiones Evidencias fotográficas Versiones ajustadas de las estrategias Listado de mejoras acordadas Acta de sesión de ajuste didáctico	Los docentes están dispuestos a ajustar sus prácticas en función de las sugerencias recibidas.  Los docentes colaboran en el registro de cambios y permiten recoger información durante el proceso.
<b>Acciones 5</b>	A5.1. Aplicar instrumentos de recolección de datos post-intervención a docentes y estudiantes.	Se aplican instrumentos post-intervención a todos los docentes.	Instrumentos aplicados post intervención	La comunidad educativa coopera con la aplicación de instrumentos
	A5.2. Comparar los resultados con la línea base del diagnóstico inicial.	Se realiza un análisis comparativo entre la línea base y los resultados finales.	Matriz comparativa inicial vs. final Informe analítico	La información inicial está disponible y es confiable para el análisis comparativo.
	A5.3. Sistematizar hallazgos.	Se produce un documento de sistematización con hallazgos.	Documento de sistematización	El equipo evaluador cuenta con los recursos y el tiempo necesarios para realizar la sistematización.
	A5.4. Elaborar el informe final de evaluación y recomendaciones para la continuidad o ampliación del programa.	Se entrega un informe final que incluye recomendaciones de continuidad o ajuste del programa.	Análisis de cambios en competencias docentes Informe final del programa Recomendaciones para continuidad	La comunidad educativa participa en la socialización y muestra interés por los resultados.
	A5.5. Socializar los resultados con la comunidad educativa.	Se realiza al menos una jornada de socialización.		

### 5,3 Beneficiarios

Como garantía de que el alcance y la pertinencia del programa sea la adecuada, es necesario establecer una delimitación precisa de la población que será impactada de manera directa e indirecta. Los beneficiarios se determinaron teniendo en cuenta un conjunto de variables asociadas a las características y naturaleza del programa, permitiendo una identificación precisa y consistente.

### ***5.3.1 Beneficiarios Directos***

Este grupo corresponde a quienes se ven beneficiados de manera directa e inmediata por las acciones emprendidas en el programa y que se encuentra en relación directa con la problemática identificada. Este grupo este compuesto por 8 docentes que ejercen en los grados 3°, 4° y 5° quienes recibirán formación especializada respecto a estilos de enseñanza, motivación intrínseca y estrategias pedagógicas en contexto. Esta formación se complementará con acompañamiento directo en el aula y evaluación formativa. Además, desarrollarán competencias para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias motivacionales. Asimismo, fortalecerán sus estilos de enseñanza para trabajar en función de incentivar el desarrollo de la motivación intrínseca de sus estudiantes desde la generación de ambientes de aprendizaje centrados en la participación, el desarrollo de la autonomía y la generación de aprendizajes significativos.

Además, está un grupo de unos 200 alumnos quienes serán impactados directamente mediante clases motivadores, con estilos de enseñanza dinámicos que propenden por mejorar su autoconfianza, sentido de pertenencia, sentido de competencia y autonomía. Mejora en la asimilación de conocimiento y la construcción de aprendizajes significativos que terminarían repercutiendo en su rendimiento general y por ende en su progreso como estudiante.

### ***5.3.2 Beneficiarios Indirectos***

Este grupo corresponde a quienes sin recibir de manera directa el programa se ven favorecidos por el impacto generado en la población beneficiaria. En primera instancia, estarían las familias quienes observarían mejoras en la actitud, motivación y desempeño escolar de sus hijos. Por otra parte, está la comunidad educativa de la IED en las cuales se notará una mejora en el clima institucional por la aplicación de prácticas pedagógicas más efectivas y la adquisición de estrategias replicables al resto de la institución. Respecto a

la comunidad educativa en general se vería un incremento en los indicadores de calidad como: permanencia y rendimiento académico. Por último, está la comunidad de Taganga donde se notará un fortalecimiento en el tejido social mediante una educación más pertinente y significativa.

#### **5.4 Actividades**

A continuación, se presentarán las actividades mediante las cuales se ejecutará el programa de intervención psicopedagógica titulado: Motivar para Transformar: Programa de Fortalecimiento de Prácticas Docentes. Hay que tener en cuenta que todas las actividades cuentan con una preparación previa relacionada con la convocatoria de los docentes, el acondicionamiento del espacio, alistar materiales y cualquier otra acción requerida para el correcto desarrollo de las actividades. Al finalizar es necesario archivar las evidencias.

**Tabla 8.***Actividad 1.1 Presentación participativa de los resultados del diagnóstico institucional*

<b>Actividad 1.1 Presentación participativa de los resultados del diagnóstico institucional</b>	
<b>Objetivo</b>	Socializar con los docentes los hallazgos más relevantes del diagnóstico sobre prácticas pedagógicas y motivación estudiantil, promoviendo la reflexión y el reconocimiento de necesidades reales en el aula.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en una sesión de análisis participativo donde se comparten los resultados del diagnóstico institucional mediante estrategias visuales y colaborativas que permitan comprender la situación actual y motivar la toma de decisiones conjunta.</p> <p><b>1. Registro de participación</b> Al ingreso, los docentes firman la hoja de asistencia institucional.</p> <p><b>2. Exposición inicial de resultados (15 minutos)</b> El facilitador presenta los hallazgos del diagnóstico en forma clara y visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos de enseñanza y Prácticas docentes predominantes.</li> <li>• Niveles de motivación intrínseca en estudiantes.</li> <li>• Principales dificultades identificadas.</li> <li>• Factores del contexto que influyen en la motivación.</li> </ul> <p>Se utiliza un lenguaje accesible y ejemplos reales (sin información sensible).</p> <p><b>3. Actividad participativa — “Lectura profunda del diagnóstico” (20 minutos)</b> Los docentes, organizados en grupos, reciben fichas con diferentes hallazgos y deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar el dato.</li> <li>• Identificar qué significa para la práctica docente.</li> <li>• Relacionarlo con situaciones reales del aula.</li> </ul> <p>Cada grupo escribe 2 conclusiones en un rotafolio.</p> <p><b>4. Socialización colaborativa (15 minutos)</b> Cada grupo presenta brevemente sus conclusiones. El facilitador agrupa ideas comunes en una tabla o mapa visual.</p> <p><b>5. Debate guiado “¿Qué nos dice este diagnóstico sobre nuestra escuela?” (10 minutos)</b> Se orienta una discusión breve sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades urgentes.</li> <li>• Oportunidades de mejora.</li> <li>• Conexiones con el programa formativo.</li> </ul> <p><b>6. Síntesis y acuerdos (5 minutos)</b> El facilitador cierra la sesión resaltando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hallazgos más relevantes.</li> <li>• Implicaciones para la intervención.</li> <li>• Aportes de los docentes como base del programa.</li> </ul>

<b>Materiales</b>	Presentación digital del diagnóstico, Proyector y computador, Tarjetas con hallazgos impresos, Papelógrafos, Marcadores, Lista de asistencia, Hojas de conclusiones
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	60 minutos

### Tabla 9.

#### Actividad 1.2 Socialización

<b>Actividad 1.2 Sesión de socialización del programa</b>	
<b>Objetivo</b>	Informar a los docentes sobre los propósitos, alcances, fases, compromisos y dinámica general del programa de formación.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en realizar una reunión grupal con los docentes de 3°, 4° y 5° para presentar oficialmente el programa de formación. Un profesional designado (psicopedagogo/a, orientador o directivo) será el encargado de ejecutar esta actividad, siguiendo el procedimiento descrito a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Registrar la asistencia</b> de los participantes utilizando el formato establecido.</li> <li>2. <b>Presentar el programa</b> mediante una exposición clara que incluya: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificación del programa.</li> <li>• Objetivo general y objetivos específicos.</li> <li>• Módulos formativos y su secuencia.</li> <li>• Cronograma general de las actividades.</li> <li>• Roles y responsabilidades de los participantes.</li> </ul> </li> <li>3. <b>Explicar los compromisos de participación</b>, criterios de asistencia y formas de acompañamiento.</li> <li>4. <b>Facilitar un espacio de preguntas y aclaraciones</b>, promoviendo la participación docente.</li> <li>5. <b>Generar acuerdos básicos</b> sobre la dinámica de trabajo y cerrar la sesión reafirmando la importancia del proceso.</li> </ol>
<b>Materiales</b>	Proyector y computador, Hojas de asistencia, Manual o ficha descriptiva del programa
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo(a) responsable del programa
<b>Duración</b>	60 minutos

**Tabla 10.***Actividad 1.3 Sensibilización*

<b>Actividad 1.3 Taller de sensibilización sobre motivación intrínseca</b>	
<b>Objetivo</b>	Sensibilizar a los docentes sobre los fundamentos de la motivación intrínseca, su relación con el aprendizaje significativo y su importancia para el trabajo en el aula.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en un taller vivencial en el que los docentes experimentan y analizan los principios de la motivación intrínseca a través de dinámicas activas, reflexiones guiadas y trabajo colaborativo. Un profesional designado (psicopedagogo/a u orientador/a) desarrollará la actividad siguiendo el procedimiento que se detalla a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Registrar la asistencia</b> utilizando el formato previamente establecido para esta fase.</li><li>• <b>Dinámica rompehielo — “Mi mejor aprendizaje” (10 minutos)</b></li><li>• El facilitador invita a cada docente a:</li><li>• Escribir en una tarjeta un recuerdo de aprendizaje significativo.</li><li>• Compartir en parejas qué elementos hicieron ese aprendizaje motivador.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego se socializa brevemente en plenaria.</li> </ul> <p><b>Intención pedagógica:</b> activar recuerdos positivos y reconocer elementos de motivación intrínseca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mini-experiencia motivacional vivencial (10 minutos)</b></li> <li>• El facilitador propone una tarea breve donde los docentes puedan elegir: cómo hacerlo (autonomía), con quién hacerlo (relación), y experimentar logro (competencia).</li> <li>• Al finalizar se reflexiona: <i>¿Cómo se sintieron? ¿Qué aumentó su motivación?</i></li> <li>• <b>Exposición breve y activa (10–12 minutos)</b></li> <li>• El facilitador presenta los conceptos clave mediante diapositivas cortas:</li> <li>• Motivación intrínseca vs. extrínseca.</li> <li>• Factores de Deci &amp; Ryan: autonomía, competencia y relación.</li> <li>• Evidencia sobre impacto en el aprendizaje.</li> <li>• Para dinamizar: se realizan preguntas rápidas usando tarjetas de colores (rojo = falso, verde = verdadero).</li> <li>• <b>Estaciones de trabajo — Análisis de casos reales (30 minutos)</b></li> </ul> <p>Se organizan <b>tres estaciones</b>. Cada una aborda un aspecto de la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autonomía en el aula</b></li> <li>• <b>Competencia y retroalimentación</b></li> <li>• <b>Relación/Clima emocional</b></li> </ul> <p>En cada estación los docentes deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer un caso breve.</li> <li>• Identificar prácticas que favorecen o limitan la motivación intrínseca.</li> <li>• Proponer mejoras.</li> <li>• Escribir sus aportes en el papelógrafo o en pliegos de papel periódico pegados en zonas cercanas a cada estación.</li> </ul> <p>Los grupos rotan cada 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Galería y diálogo reflexivo (10 minutos)</b></li> </ul> <p>Los docentes recorren la galería de papelógrafos y expresan: coincidencias, sorpresas y propuestas emergentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador sintetiza los patrones observados.</li> </ul> <p><b>9. Cierre del taller (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de aprendizajes clave.</li> <li>• Resolución de dudas.</li> <li>• Invitación a la siguiente etapa del programa.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Proyector y laptop, Tarjetas de colores, Papelógrafos, Marcadores, Hojas de trabajo, Lista de asistencia
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	90 minutos

).

**Tabla 5.**  
*Análisis de Involucrados*

Involucrado	Tipo de actor	Nivel (interno/externo)	Relación con el proyecto	Intereses principales
<b>Estudiantes de 3°, 4° y 5°</b>	Beneficiarios directos	Interno	Reciben las prácticas educativas y experimentan la motivación/desmotivación	Aprender mejor, motivación intrínseca, clases dinámicas, autonomía, desarrollo de liderazgo
<b>Docentes de 3°, 4° y 5°</b>	Actores clave / Implementadores	Interno	Ejecutan los estilos de enseñanza y estrategias observadas	Fortalecer las prácticas, recibir apoyo/marco formativo
<b>Directivos docentes (rectoría, coordinación)</b>	Institucional – toma de decisiones	Interno	Apoyan o regulan lineamientos pedagógicos	Mejora institucional, elevar resultados
<b>Familias (madres, padres, cuidadores)</b>	Comunitarios / involucrados indirectos	Externo	Afectan la motivación y apoyo escolar	Bienestar de sus hijos, comunicación escuela–familia
<b>IED Taganga como institución</b>	Organizacional	Interno	Espacio donde se desarrolla el proyecto	Mejorar clima escolar y calidad educativa
<b>Secretaría de Educación Distrital</b>	Institución pública normativa	Externo	Regula lineamientos pedagógicos	Calidad educativa y cumplimiento normativo
<b>Comunidad de Taganga</b>	Contexto sociocultural	Externo	Condiciona algunos factores de motivación y convivencia	Mejora del entorno educativo y social
<b>PTA u organizaciones de apoyo escolar</b>	Programas aliados	Externo	Apoya actividades motivacionales y de convivencia	Sostenibilidad de programas y fortalecimiento institucional

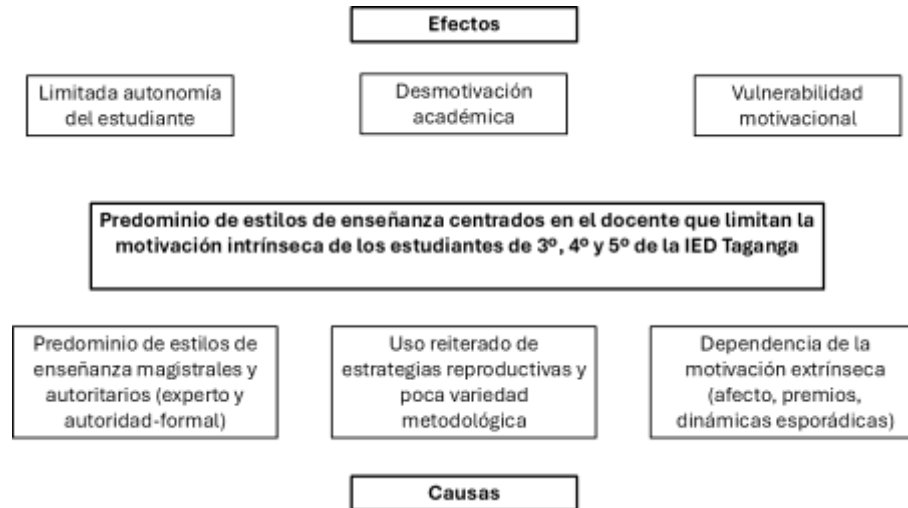
**Tabla 6.**  
*Posición, Fuerza e Intensidad de los Involucrados*

Involucrado	Posición frente al proyecto (Apoya / Neutral / Oposición)	Fuerza (Alta, Media, Baja)	Intensidad (Alta, Media, Baja)	Justificación
<b>Estudiantes</b>	Apoya	Media	Alta	Son beneficiarios directos, desean clases más dinámicas, dependen de decisiones institucionales.
<b>Docentes</b>	Apoya, pero con posibles resistencias	Alta	Alta	Poseen poder sobre el aula; su compromiso define el éxito del proyecto.
<b>Directivos</b>	Apoya	Alta	Alta	Pueden facilitar recursos, organización y lineamientos.
<b>Familias</b>	Neutral–Apoya	Media	Media	Su involucramiento afecta la motivación, pero su participación es irregular.
<b>IED Taganga</b>	Apoya	Alta	Media	El proyecto mejora la calidad educativa institucional.
<b>Secretaría de Educación</b>	Neutral–Apoya	Alta	Baja	Tiene poder regulador, pero baja participación directa en el aula.
<b>Comunidad de Taganga</b>	Neutral	Baja	Baja	Las condiciones comunitarias afectan la motivación, pero no intervienen directamente en el aula.
<b>PTA / organizaciones</b>	Apoya	Media	Media	Complementan actividades motivacionales y pueden apoyar implementación.

#### 4.6 Árbol de Problemas

Seguidamente, se presenta el árbol de problemas elaborado que presenta de manera sintética, estructurada y visual, la situación diagnosticada en los grados 3°, 4° y 5° de la IED Taganga. En él se presenta el problema central identificado, el predominio de estilos de enseñanza centrados en el docente que limitan la motivación intrínseca del estudiantado. Esta representación gráfica permite comprender la lógica causal del problema y fundamenta la necesidad de diseñar una propuesta de intervención orientada a transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer la motivación autónoma de los estudiantes.

**Figura 1.**  
*Análisis del Problema*



#### 4.7 Árbol de Objetivos

El árbol de objetivos representa la transformación positiva del problema central identificado en el diagnóstico: la baja motivación intrínseca de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de la IED asociada a prácticas pedagógicas centradas en el docente. A partir de las causas detectadas, como el predominio de estrategias reproductivas, la dependencia afectiva del docente y la limitada promoción de autonomía, se formularon medios u objetivos específicos orientados a mejorar las prácticas de enseñanza y las condiciones motivacionales.

**Figura 2.**  
*Árbol de Objetivos*



## **5 Diseño de Propuesta**

### **5.1 Modelo de Intervención por Programas**

La intervención propuesta requiere un enfoque metodológico que permita fortalecer de manera sistemática las competencias psicopedagógicas de los docentes, articulando la formación profesional con las necesidades reales identificadas en el diagnóstico institucional. Para ello, se adopta un modelo que concibe la intervención como un proceso estructurado, gradual y evaluable, orientado a transformar la práctica educativa desde la reflexión crítica y la mejora continua. Este enfoque resulta pertinente porque integra el desarrollo profesional docente, la coherencia institucional y la aplicación de estrategias sustentadas en la evidencia, asegurando que la formación no sea un conjunto de acciones aisladas, sino un programa con fases definidas, proyección organizacional y mecanismos de evaluación de resultados. Este proceso se organiza en cuatro fases básicas, ampliamente abordadas en el marco teórico del presente trabajo desde la perspectiva de autores como Velaz de Medrandó (1998) y Álvarez y Hernández (1998), y que permiten estructurar intervenciones psicopedagógicas rigurosas, contextualizadas y evaluables.

#### ***5.1.1 Fase de Evaluación de Necesidades***

Esta fase constituye el punto de partida y busca comprender de manera profunda la realidad del contexto educativo. Las necesidades no se definen de manera externa, sino mediante procesos colaborativos, integrando la voz de docentes, estudiantes y otros actores relevantes.

#### ***5.1.2 Fase de Diseño del Programa***

En este momento se toman decisiones centrales sobre qué se va a intervenir, con qué propósito y mediante qué estrategias. Se establecen la finalidad (preventiva, remedial o de desarrollo), los objetivos, los contenidos, la propuesta metodológica, las estrategias didácticas y relacionales, así como las actividades y recursos necesarios. El diseño puede realizarse desde un enfoque experto o mediante un enfoque colaborativo, donde los implicados participan activamente

en la construcción de la intervención, garantizando su pertinencia y aplicabilidad. Esta fase define la estructura formal del programa.

### ***5.1.3 Fase de Aplicación del Programa***

La implementación es concebida como un proceso social en el que intervienen factores técnicos, relacionales y organizativos. Para su desarrollo, según Álvarez y Hernández (1998), el modelo requiere de tres tipos de estrategias:

Estrategias de apoyo a los gestores, que incluyen formación previa, asesoría continua y acompañamiento técnico durante la implementación.

Estrategias de ayuda y seguimiento a los destinatarios, desarrolladas antes, durante y después del proceso para garantizar participación, motivación y atención a necesidades emergentes.

Estrategias de control y supervisión, que permiten ajustar decisiones frente a contingencias y asegurar el adecuado funcionamiento del programa.

La aplicación debe ser flexible, coherente con el diseño y abierta al proceso reflexivo continuo.

### ***5.1.4 Fase de Evaluación del Programa***

La evaluación es un componente central del modelo, pues permite demostrar la pertinencia y eficacia de la intervención. Incluye varios procesos convergentes: evaluación de necesidades, evaluación del funcionamiento del programa, evaluación de la estrategia de aplicación y evaluación de resultados. Esta fase permite determinar la efectividad del programa y aporta evidencias para futuros rediseños, asegurando un proceso cíclico y mejorado de intervención.

## **5.2 Objetivos de Intervención**

### ***5.2.1 Objetivo General***

Fortalecer las competencias psicopedagógicas de los docentes en los grados 3º, 4º y 5º de básica primaria, mediante un programa de formación, orientado a la comprensión, diseño y aplicación de estrategias que promuevan la motivación intrínseca en los estudiantes.

### 5.2.2 Objetivos Específicos

- Sensibilizar a los docentes, promoviendo la comprensión y el reconocimiento de la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje, así como de los factores personales, pedagógicos y contextuales que influyen en su desarrollo en entornos rurales.
- Capacitar a los docentes en el diseño, selección y aplicación de estrategias psicopedagógicas motivacionales contextualizadas, pertinentes con las características socioculturales del estudiantado y las dinámicas del aula.
- Propiciar procesos de reflexión pedagógica en los docentes, orientados al análisis crítico de los estilos de enseñanza empleados, su impacto en la motivación estudiantil y la necesidad de transformar las prácticas hacia enfoques más autónomos y participativos.
- Elaboración de una Guía Didáctica Institucional que compile, organice y estandarice las estrategias motivacionales diseñadas por los docentes, integrando fundamentos psicopedagógicos, orientaciones metodológicas y criterios de aplicación en el aula.

En atención a los objetivos planteados se presenta en la tabla 7 la matriz de marco lógico mediante la cual se obtendrá mayor confiabilidad, consistencia y rigurosidad para su cumplimiento (**Tabla 7**).

**Tabla 7.***Matriz de Marco Lógico*

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Fin</b>	Contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la IED Taganga mediante el fortalecimiento de las prácticas docentes orientadas a promover la motivación intrínseca en los estudiantes.	F1. Incremento del 15% al 20% en los puntajes de participación activa, autonomía y compromiso estudiantil en las clases de 3°, 4° y 5°, según la rúbrica de observación. F2. Aumento del 20% en la frecuencia y calidad del uso de estrategias motivacionales basadas en la autonomía, competencia y relación, evaluado mediante una escala de observación docente F3. Al menos el 70% de los docentes y directivos reporta una percepción de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según encuesta institucional aplicada al cierre del programa.	Registros de observación de prácticas docentes. Encuestas o entrevistas a estudiantes. Portafolios pedagógicos institucionales. Sistematización final del programa	Los docentes continúan aplicando las estrategias motivacionales después de finalizado el programa. El clima escolar se mantiene estable o mejora, permitiendo que la motivación estudiantil se exprese y se fortalezca.
<b>Propósito</b>	Fortalecer las competencias psicopedagógicas de los docentes de los grados 3°, 4° y 5° de básica primaria, mediante un programa de formación, orientado a la comprensión, diseño y aplicación de estrategias motivacionales que promuevan la motivación intrínseca en los estudiantes.	P1. Al menos el 80% de los docentes de 3°, 4° y 5° completa el 90% de los módulos del programa de formación psicopedagógica. P2. El 100% de los docentes participantes diseña al menos dos estrategias orientadas a promover la motivación intrínseca, con validación del equipo pedagógico. P3. Al menos el 80% de los docentes aplica de manera consistente las estrategias diseñadas, verificado mediante observaciones de clase o evidencias de planificación. P4. El 85% o más de los docentes reporta satisfacción con el programa y percibe que fortaleció su práctica pedagógica.	Evaluaciones diagnóstica y final de competencias docentes. Registros de asistencia y participación en la formación. Portafolios docentes de estrategias diseñadas. Evidencias de aplicación en el aula. Rúbricas de observación de prácticas pedagógicas. Encuestas y/o entrevistas a docentes	Los docentes participan activamente en todas las fases del programa, mostrando disposición al aprendizaje y al cambio. Existe disponibilidad de tiempo institucional para la capacitación y acompañamiento, sin interrupciones de calendario escolar. Los docentes aplican en el aula las estrategias aprendidas. La coordinación académica brinda apoyo y seguimiento al proceso formativo y a la implementación en el aula. Se mantiene un ambiente institucional favorable al desarrollo profesional docente (colaboración, interés, apertura).

Actas de reuniones  
pedagógicas y  
retroalimentaciones

**Tabla 7. Continuación**

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Componente 1</b>	Proceso de sensibilización docente sobre la motivación intrínseca desarrollado y validado, con participación de los docentes de 3°, 4° y 5° de primaria.	C1.1 Al menos el 90% de los docentes de 3°, 4° y 5° participa en las sesiones de sensibilización.	Actas y registros de la sesión de socialización inicial	Los docentes disponen del tiempo necesario para participar en las sesiones de sensibilización.
		C1.2 Los docentes muestran un incremento del 20% en el conocimiento sobre motivación intrínseca, según pretest y postest.	Materiales del taller de sensibilización (presentaciones, guías, actividades)	La institución respalda y promueve la participación activa en las actividades formativas iniciales.
		C1.3 El 85% de los docentes considera pertinente la sensibilización para su práctica pedagógica, según encuesta.	Lista de asistencia de docentes participantes Registro de resultados del diagnóstico presentado Relatoría del espacio de diálogo con docentes Informe de sistematización de conclusiones del taller	Los docentes muestran apertura al diálogo, reflexión y reconocimiento de necesidades pedagógicas. No se presentan interrupciones institucionales (paros, situaciones imprevistas, cierre temporal).
<b>Componente 2</b>	C2. Programa de formación psicopedagógica implementado, mediante el cual los docentes adquieren conocimientos y habilidades para diseñar, seleccionar y aplicar estrategias psicopedagógicas motivacionales contextualizadas.	C2.1 El 85% de los docentes asiste al menos al 80% de las sesiones de capacitación.	Documento o ficha técnica del diseño de la estructura formativa (módulos, contenidos, metodología).	Los recursos didácticos y tecnológicos necesarios para el desarrollo de los módulos están disponibles.
		C2.2 El 100% de los docentes diseña al menos dos estrategias motivacionales contextualizadas.	Registro de sesiones teórico-prácticas realizadas (actas, presentaciones, fotografías).	Los docentes mantienen la asistencia y el compromiso con las sesiones formativas.
		C2.3 Al menos el 80% de las estrategias diseñadas cumple con los criterios de pertinencia, coherencia e impacto, según rúbrica de revisión.	Productos de los talleres prácticos Rúbricas de microenseñanza aplicadas a los docentes.	El equipo facilitador cuenta con las competencias y materiales necesarios para impartir los módulos.

Resultados de evaluaciones de La carga laboral docente permite su participaci3n sin afectar el proceso formativo.

Resultados de evaluaciones formativas de los docentes (pruebas, rúbricas, autoevaluaciones).

Tabla 7. Continuaci3n

	Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de Verificaci3n	Supuestos
<b>Componente 3</b>	C3. Estrategias motivacionales contextualizadas dise~nadas, aplicadas y evaluadas en las aulas de 3°, 4° y 5°, orientadas a promover la motivaci3n intrínseca de los estudiantes.	C3.1 El 80% de los docentes participa en los círculos de reflexi3n o comunidades de pr3ctica pedag3gica.	Guía didáctica con las estrategias dise~nadas y validadas Planes de clase y unidades didácticas aplicadas	Los docentes tienen disposici3n para dise~nar, adaptar e implementar estrategias en sus clases.
		C3.2 El 70% de los docentes reporta cambios en su estilo de ense~anza orientados a la autonomía y participaci3n estudiantil.	Registro de implementaci3n de estrategias en aula (evidencias, fotos, trabajos de estudiantes).	Las condiciones del aula (tiempo, espacio, dinámica del grupo, recursos) permiten la aplicaci3n pr3ctica.
		C3.3 Existe al menos un informe o acta por sesi3n que documente avances, reflexiones y compromisos pedag3gicos.	Observaciones breves de aplicaci3n (listas de cotejo, notas de campo). Informe de evaluaci3n inicial de efectividad de las estrategias aplicadas.	Los docentes cuentan con apoyo institucional para implementar las unidades didácticas. Los estudiantes responden positivamente a las estrategias aplicadas, permitiendo evaluar su efectividad.
<b>Componente 4</b>	C4. Proceso de acompa~amiento y reflexi3n pedag3gica implementado, que permite analizar las pr3cticas docentes, su impacto en la motivaci3n estudiantil y realizar ajustes formativos.	C4.1 Al menos el 90% de los docentes recibe mínimo dos visitas de acompa~amiento durante la implementaci3n del programa.	Fichas de acompa~amiento en aula (observaciones, criterios aplicados).	Los docentes aceptan el acompa~amiento y retroalimentaci3n de manera constructiva.
		C4.2 El 85% de los docentes participa en las sesi3nes de retroalimentaci3n individual o colectiva.	Registros de retroalimentaci3n individual y grupal	El equipo de acompa~amiento dispone de tiempos y permisos para realizar visitas a aula.
		C4.3 Al menos el 80% de los docentes asiste a los círculos de reflexi3n pedag3gica programados.	Actas de círculos de reflexi3n pedag3gica Documentaci3n de ajustes y mejoras realizadas a las estrategias	La coordinaci3n académica facilita los espacios para sesi3nes de reflexi3n y retroalimentaci3n.
		C4.4 El 70% de los docentes implementa	Informe de cambios observados en la	Las observaciones y sugerencias pueden incorporarse sin

al menos un ajuste pedagógico derivado del acompañamiento recibido.  
C4.5 El 85% de los docentes valora el acompañamiento como “útil” o “muy útil”, según encuesta de percepción.

**Tabla 7. Continuación**

Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<b>Componente 5</b> C5. Evaluación del programa de formación y de los cambios en la práctica docente y la motivación estudiantil.	C5.1 El 100% de los instrumentos de evaluación post-intervención (docentes y estudiantes) se aplican según lo programado. C5.2 Se elabora y entrega un informe final de evaluación que integra análisis de resultados, aprendizajes y recomendaciones. C5.3 Al menos el 70% de los docentes muestra una mejora del 15% en la rúbrica de observación de prácticas motivacionales (comparación pre-post). C5.4 El 30% de los estudiantes muestran mejoras en la motivación intrínseca, según instrumentos aplicados. C5.5 Se realiza al menos una sesión de socialización de resultados con la comunidad educativa, con participación del 80% de los docentes.	Instrumentos aplicados post-intervención (encuestas, entrevistas, observación).  Matriz comparativa línea base vs. resultados finales  Informe de sistematización de hallazgos  Informe final del programa con recomendaciones  Acta y evidencias de la socialización final con la comunidad educativa.	Los docentes y estudiantes participan en la evaluación post-intervención.  Los instrumentos de evaluación pueden aplicarse sin dificultades logísticas.  La institución garantiza acceso a la información necesaria para comparar línea base y resultados.  Existe disposición institucional a acoger las recomendaciones derivadas de la evaluación final.
<b>Acciones 1</b> A1.1. Realizar una sesión inicial de socialización del programa, sus objetivos y alcances con los docentes. A1.2. Desarrollar un taller de sensibilización sobre los fundamentos de la motivación intrínseca y su importancia en el aprendizaje. A1.3. Presentar resultados clave del diagnóstico previo. A1.4. Facilitar un espacio de diálogo sobre percepciones y necesidades de los	A1.1 La sesión de socialización se realiza en la fecha programada con al menos el 90% de asistencia docente. A1.2 Se desarrolla el taller y se registra la participación activa de al menos el 85% de los docentes. A1.3 Se presenta un informe síntesis del diagnóstico y se verifica que el 100% de los docentes asistentes reciba la información. A1.4 Se realiza un espacio de diálogo con registro de aportes, contando con la participación de al menos el 80% de los docentes. A1.5 Se elabora un documento de sistematización	Acta de socialización  Lista de asistencia  Presentación utilizada en la sesión  Registro fotográfico  Material del taller  Rúbricas o formatos de participación  Informe o resumen de diagnóstico presentado	Los docentes pueden asistir en el horario programado.  Los docentes muestran disposición abierta para reflexionar sobre sus prácticas y conceptos previos.  La información del diagnóstico es comprendida y aceptada como insumo válido por los docentes.

docentes respecto a la motivación en el aula. A1.5. Sistematizar conclusiones del taller y obtener validación docente de los aspectos prioritarios a trabajar.	y se obtiene validación de al menos el 80% de los docentes, registrada mediante formato de aprobación o acta.	Espacio de diálogo sobre percepciones docentes  Relatoría del diálogo  Sistematización y validación de conclusiones	Los docentes participan activamente y expresan sus opiniones.  Sistematización y validación de conclusiones
---	---	---	---

Tabla 7 Continuación

	Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<b>Acciones 2</b>	A2.1. Presentar la estructura formativa compuesta por módulos sobre estilos de enseñanza, motivación intrínseca, estrategias psicopedagógicas y contexto rural.	A2.1 Presentar la estructura formativa compuesta por módulos sobre estilos de enseñanza, motivación intrínseca y estrategias psicopedagógicas en contexto rural.	Documento del diseño curricular del programa  Malla de módulos y contenidos y rubricas.	El equipo responsable cuenta con el tiempo y la información necesaria para elaborar el diseño curricular.
	A2.2. Realizar sesiones teórico-prácticas que aborden los principios de la motivación, el rol docente y estrategias de autonomía, competencia y relación.	A2.2 Se realizan al menos 3 sesiones teórico-prácticas con una asistencia del 85% o más de los docentes.	Actas de cada sesión  Listas de asistencia	Los docentes mantienen la asistencia y el horario no se afecta por actividades institucionales imprevistas.
	A2.3. Desarrollar talleres prácticos de diseño de actividades motivacionales contextualizadas.	A2.3 Cada docente elabora al menos una actividad motivacional contextualizada durante el taller.	Diapositivas y materiales utilizados	Los docentes tienen la disposición para crear materiales y proponer actividades contextualizadas.
	A2.4. Implementar ejercicios de microenseñanza para que los docentes practiquen las estrategias aprendidas.	A2.4 El 80% de los docentes realiza una práctica de microenseñanza observada y retroalimentada por el equipo formador.	Evidencias fotográficas	
	A2.5. Evaluar el aprendizaje docente mediante rúbricas e instrumentos formativos.	A2.5 El 100% de los docentes es evaluado mediante rúbrica y recibe retroalimentación formativa.	Productos de los docentes (actividades diseñadas)  Reporte de resultados.	Los docentes aceptan ser observados y retroalimentados sin resistencias.
<b>Acciones 3</b>	A3.1. Guiar a los docentes en la co-creación de estrategias motivacionales adaptadas a las características socioculturales del estudiantado de 3°, 4° y 5°.	A3.1 Cada docente diseña al menos dos estrategias motivacionales adaptadas al contexto rural y validadas por el acompañante pedagógico.	Documento colaborativo con estrategias diseñadas	Los docentes están dispuestos a trabajar colaborativamente y compartir ideas.
	A3.2. Elaborar una guía didáctica que recopile las estrategias diseñadas.	A3.2 Se produce una guía didáctica con todas las estrategias diseñadas, entregada a la totalidad de los docentes participantes.	Acta de sesión de co-creación Registro de revisión o validación	Se cuenta con tiempo institucional para la revisión y consolidación de la guía.
	A3.3. Aplicar al menos dos unidades didácticas por grado utilizando las	A3.3 Se aplican al menos dos unidades didácticas por grado, verificadas mediante	Planes de clase aplicados	Los docentes cumplen con la recolección de

estrategias motivacionales seleccionadas. A3.4. Registrar evidencias de la implementación (planificaciones, productos de los estudiantes, observaciones breves). A3.5. Realizar una evaluación inicial de la efectividad de las estrategias aplicadas.	planificaciones e informes docentes. A3.4 Se recopilan al menos tres tipos de evidencias (planificaciones, productos estudiantiles, observaciones), archivadas en un portafolio pedagógico. A3.5 Se aplica al 100% de docentes un instrumento de valoración inicial sobre la efectividad de las estrategias implementadas.	Evidencias de actividades de aula  Registro documental en portafolio docente  Instrumentos aplicados (rúbricas, encuestas, listas de cotejo)	evidencias y las entregan oportunamente.  Los estudiantes participan activamente en las actividades, permitiendo generar información evaluable.
--	--	--	---

**Tabla 7. Continuación**

	<b>Enunciado del Objetivo</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Acciones 4</b>	A4.1. Realizar visitas de acompañamiento al aula para observar la aplicación de las estrategias.	Cada docente recibe al menos una visita de acompañamiento, documentada.	Fichas de acompañamiento Notas de observación Formatos de retroalimentación individual Actas de retroalimentación grupal	Los docentes permiten la entrada del acompañante al aula y están en disposición de ser observados.
	A4.2. Brindar retroalimentación individual y colectiva basada en criterios psicopedagógicos.	Se entrega retroalimentación individual al 100% de los docentes y se realiza al menos una sesión colectiva de devolución pedagógica.	Correos o documentos entregados Actas de reuniones Registros de discusiones y conclusiones Evidencias fotográficas	Los docentes reciben la retroalimentación de manera receptiva y respetuosa.  Los docentes asisten y participan de forma activa en los espacios de reflexión.
	A4.3. Desarrollar círculos de reflexión pedagógica para analizar avances, dificultades y ajustes necesarios.	El 100% de los docentes modifica/ajusta al menos una estrategia en función de la retroalimentación.	Versiones ajustadas de las estrategias Listado de mejoras acordadas Acta de sesión de ajuste didáctico	Los docentes están dispuestos a ajustar sus prácticas en función de las sugerencias recibidas.
	A4.4. Refinar junto con los docentes las estrategias aplicadas en función de la retroalimentación.			Los docentes colaboran en el registro de cambios y permiten recoger información durante el proceso.
	A4.5. Documentar las mejoras en las prácticas docentes y los cambios observados en la dinámica motivacional.			
<b>Acciones 5</b>	A5.1. Aplicar instrumentos de recolección de datos post-intervención a docentes y estudiantes.	Se aplican instrumentos post-intervención a todos los docentes.	Instrumentos aplicados post intervención Matriz comparativa inicial vs. final	La comunidad educativa coopera con la aplicación de instrumentos
	A5.2. Comparar los resultados con la línea base del diagnóstico inicial.	Se realiza un análisis comparativo entre la línea base y los resultados finales.	Informe analítico Documento de sistematización	La información inicial está disponible y es confiable para el análisis comparativo.
	A5.3. Sistematizar hallazgos.	Se produce un documento de sistematización con hallazgos.	Análisis de cambios en competencias docentes	El equipo evaluador cuenta con los recursos y el tiempo necesarios para realizar la sistematización.
	A5.4. Elaborar el informe final de			

---

evaluación y recomendaciones para la continuidad o ampliación del programa. A5.5. Socializar los resultados con la comunidad educativa.	Se entrega un informe final que incluye recomendaciones de continuidad o ajuste del programa.  Se realiza al menos una jornada de socialización.	Informe final del programa Recomendaciones para continuidad	La comunidad educativa participa en la socialización y muestra interés por los resultados.
--	--	--	--

---

### 5,3 Beneficiarios

Como garantía de que el alcance y la pertinencia del programa sea la adecuada, es necesario establecer una delimitación precisa de la población que será impactada de manera directa e indirecta. Los beneficiarios se determinaron teniendo en cuenta un conjunto de variables asociadas a las características y naturaleza del programa, permitiendo una identificación precisa y consistente.

#### 5.3.1 Beneficiarios Directos

Este grupo corresponde a quienes se ven beneficiados de manera directa e inmediata por las acciones emprendidas en el programa y que se encuentra en relación directa con la problemática identificada. Este grupo este compuesto por 8 docentes que ejercen en los grados 3º, 4º y 5º quienes recibirán formación especializada respecto a estilos de enseñanza, motivación intrínseca y estrategias pedagógicas en contexto. Esta formación se complementará con acompañamiento directo en el aula y evaluación formativa. Además, desarrollarán competencias para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias motivacionales. Asimismo, fortalecerán sus estilos de enseñanza para trabajar en función de incentivar el desarrollo de la motivación intrínseca de sus estudiantes desde la generación de ambientes de aprendizaje centrados en la participación, el desarrollo de la autonomía y la generación de aprendizajes significativos.

Además, está un grupo de unos 200 alumnos quienes serán impactados directamente mediante clases motivadores, con estilos de enseñanza dinámicos que propenden por mejorar su autoconfianza, sentido de pertenencia, sentido de competencia y autonomía. Mejora en la asimilación de conocimiento y la construcción de aprendizajes significativos que terminarían repercutiendo en su rendimiento general y por ende en su progreso como estudiante.

### **5.3.2 Beneficiarios Indirectos**

Este grupo corresponde a quienes sin recibir de manera directa el programa se ven favorecidos por el impacto generado en la población beneficiaria. En primera instancia, estarían las familias quienes observarán mejoras en la actitud, motivación y desempeño escolar de sus hijos. Por otra parte, está la comunidad educativa de la IED en las cuales se notará una mejora en el clima institucional por la aplicación de prácticas pedagógicas más efectivas y la adquisición de estrategias replicables al resto de la institución. Respecto a la comunidad educativa en general se vería un incremento en los indicadores de calidad como: permanencia y rendimiento académico. Por último, está la comunidad de Taganga donde se notará un fortalecimiento en el tejido social mediante una educación más pertinente y significativa.

### **5.4 Actividades**

A continuación, se presentarán las actividades mediante las cuales se ejecutará el programa de intervención psicopedagógica titulado: Motivar para Transformar: Programa de Fortalecimiento de Prácticas Docentes. Hay que tener en cuenta que todas las actividades cuentan con una preparación previa relacionada con la convocatoria de los docentes, el acondicionamiento del espacio, alistar materiales y cualquier otra acción requerida para el correcto desarrollo de las actividades. Al finalizar es necesario archivar las evidencias.

**Tabla 8.***Actividad 1.1 Presentación participativa de los resultados del diagnóstico institucional*

<b>Actividad 1.1 Presentación participativa de los resultados del diagnóstico institucional</b>	
<b>Objetivo</b>	Socializar con los docentes los hallazgos más relevantes del diagnóstico sobre prácticas pedagógicas y motivación estudiantil, promoviendo la reflexión y el reconocimiento de necesidades reales en el aula.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en una sesión de análisis participativo donde se comparten los resultados del diagnóstico institucional mediante estrategias visuales y colaborativas que permitan comprender la situación actual y motivar la toma de decisiones conjunta.</p> <p><b>1. Registro de participación</b> Al ingreso, los docentes firman la hoja de asistencia institucional.</p> <p><b>2. Exposición inicial de resultados (15 minutos)</b> El facilitador presenta los hallazgos del diagnóstico en forma clara y visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos de enseñanza y Prácticas docentes predominantes.</li> <li>• Niveles de motivación intrínseca en estudiantes.</li> <li>• Principales dificultades identificadas.</li> <li>• Factores del contexto que influyen en la motivación.</li> </ul> <p>Se utiliza un lenguaje accesible y ejemplos reales (sin información sensible).</p> <p><b>3. Actividad participativa — “Lectura profunda del diagnóstico” (20 minutos)</b> Los docentes, organizados en grupos, reciben fichas con diferentes hallazgos y deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar el dato.</li> <li>• Identificar qué significa para la práctica docente.</li> <li>• Relacionarlo con situaciones reales del aula.</li> </ul> <p>Cada grupo escribe 2 conclusiones en un rotafolio.</p> <p><b>4. Socialización colaborativa (15 minutos)</b> Cada grupo presenta brevemente sus conclusiones. El facilitador agrupa ideas comunes en una tabla o mapa visual.</p> <p><b>5. Debate guiado “¿Qué nos dice este diagnóstico sobre nuestra escuela?” (10 minutos)</b> Se orienta una discusión breve sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades urgentes.</li> <li>• Oportunidades de mejora.</li> <li>• Conexiones con el programa formativo.</li> </ul> <p><b>6. Síntesis y acuerdos (5 minutos)</b> El facilitador cierra la sesión resaltando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hallazgos más relevantes.</li> <li>• Implicaciones para la intervención.</li> <li>• Aportes de los docentes como base del programa.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Presentación digital del diagnóstico, Proyector y computador, Tarjetas con hallazgos impresos, Papelógrafos, Marcadores, Lista de asistencia, Hojas de conclusiones
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	60 minutos

**Tabla 9.***Actividad 1.2 Socialización*

<b>Actividad 1.2 Sesión de socialización del programa</b>	
<b>Objetivo</b>	Informar a los docentes sobre los propósitos, alcances, fases, compromisos y dinámica general del programa de formación.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en realizar una reunión grupal con los docentes de 3°, 4° y 5° para presentar oficialmente el programa de formación. Un profesional designado (psicopedagogo/a, orientador o directivo) será el encargado de ejecutar esta actividad, siguiendo el procedimiento descrito a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. <b>Registrar la asistencia</b> de los participantes utilizando el formato establecido.</li> <li>7. <b>Presentar el programa</b> mediante una exposición clara que incluya: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificación del programa.</li> <li>• Objetivo general y objetivos específicos.</li> <li>• Módulos formativos y su secuencia.</li> <li>• Cronograma general de las actividades.</li> <li>• Roles y responsabilidades de los participantes.</li> </ul> </li> <li>8. <b>Explicar los compromisos de participación</b>, criterios de asistencia y formas de acompañamiento.</li> <li>9. <b>Facilitar un espacio de preguntas y aclaraciones</b>, promoviendo la participación docente.</li> <li>10. <b>Generar acuerdos básicos</b> sobre la dinámica de trabajo y cerrar la sesión reafirmando la importancia del proceso.</li> </ol>
<b>Materiales</b>	Proyector y computador, Hojas de asistencia, Manual o ficha descriptiva del programa
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo(a) responsable del programa
<b>Duración</b>	60 minutos

**Tabla 10.***Actividad 1.3 Sensibilización*

<b>Actividad 1.3 Taller de sensibilización sobre motivación intrínseca</b>	
<b>Objetivo</b>	Sensibilizar a los docentes sobre los fundamentos de la motivación intrínseca, su relación con el aprendizaje significativo y su importancia para el trabajo en el aula.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en un taller vivencial en el que los docentes experimentan y analizan los principios de la motivación intrínseca a través de dinámicas activas, reflexiones guiadas y trabajo colaborativo. Un profesional designado (psicopedagogo/a u orientador/a) desarrollará la actividad siguiendo el procedimiento que se detalla a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Registrar la asistencia</b> utilizando el formato previamente establecido para esta fase.</li> <li>• <b>Dinámica rompehielo — “Mi mejor aprendizaje” (10 minutos)</b></li> <li>• El facilitador invita a cada docente a:</li> <li>• Escribir en una tarjeta un recuerdo de aprendizaje significativo.</li> <li>• Compartir en parejas qué elementos hicieron ese aprendizaje motivador.</li> <li>• Luego se socializa brevemente en plenaria.</li> </ul> <p><b>Intención pedagógica:</b> activar recuerdos positivos y reconocer elementos de motivación intrínseca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mini-experiencia motivacional vivencial (10 minutos)</b></li> <li>• El facilitador propone una tarea breve donde los docentes puedan elegir: cómo hacerlo (autonomía), con quién hacerlo (relación), y experimentar logro (competencia).</li> <li>• Al finalizar se reflexiona: <i>¿Cómo se sintieron? ¿Qué aumentó su motivación?</i></li> <li>• <b>Exposición breve y activa (10–12 minutos)</b></li> <li>• El facilitador presenta los conceptos clave mediante diapositivas cortas:</li> <li>• Motivación intrínseca vs. extrínseca.</li> <li>• Factores de Deci &amp; Ryan: autonomía, competencia y relación.</li> <li>• Evidencia sobre impacto en el aprendizaje.</li> <li>• Para dinamizar: se realizan preguntas rápidas usando tarjetas de colores (rojo = falso, verde = verdadero).</li> <li>• <b>Estaciones de trabajo — Análisis de casos reales (30 minutos)</b></li> </ul> <p>Se organizan <b>tres estaciones</b>. Cada una aborda un aspecto de la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autonomía en el aula</b></li> <li>• <b>Competencia y retroalimentación</b></li> <li>• <b>Relación/Clima emocional</b></li> </ul> <p>En cada estación los docentes deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer un caso breve.</li> <li>• Identificar prácticas que favorecen o limitan la motivación intrínseca.</li> <li>• Proponer mejoras.</li> <li>• Escribir sus aportes en el papelógrafo o en pliegos de papel periódico pegados en zonas cercanas a cada estación.</li> </ul> <p>Los grupos rotan cada 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Galería y diálogo reflexivo (10 minutos)</b></li> </ul> <p>Los docentes recorren la galería de papelógrafos y expresan: coincidencias, sorpresas y propuestas emergentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador sintetiza los patrones observados.</li> </ul> <p><b>9. Cierre del taller (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis de aprendizajes clave.</li> <li>• Resolución de dudas.</li> <li>• Invitación a la siguiente etapa del programa.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Proyector y laptop, Tarjetas de colores, Papelógrafos, Marcadores, Hojas de trabajo, Lista de asistencia
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 11.**

*Actividad 1.4 Espacio de diálogo sobre percepciones y necesidades docentes respecto a la motivación en el aula*

<b>Actividad 1.4 Espacio de diálogo sobre percepciones y necesidades docentes respecto a la motivación en el aula</b>	
<b>Objetivo</b>	Identificar y analizar las percepciones, necesidades y experiencias de los docentes en relación con la motivación estudiantil, mediante un espacio de diálogo estructurado y participativo que permita integrar sus voces al diseño del programa.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en un encuentro de conversación guiada donde los docentes expresan sus experiencias, desafíos y expectativas sobre la motivación intrínseca en el aula. El espacio se desarrolla mediante técnicas de diálogo activo, asegurando la participación de todos.</p> <p><b>1. Registro de asistencia</b> Al ingresar, los docentes firman la lista oficial.</p> <p><b>2. Apertura (5 minutos)</b> El facilitador explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito del encuentro.</li> <li>• Las reglas del diálogo (respeto, escucha activa, participación voluntaria).</li> <li>• La importancia de sus aportes para el programa.</li> </ul> <p><b>3. Actividad inicial — “Mi aula en una frase” (10 minutos)</b> Cada docente escribe en una tarjeta una frase que describa cómo percibe la motivación de sus estudiantes. Se comparten voluntariamente y el facilitador identifica patrones.</p> <p><b>4. Conversatorio guiado (25 minutos)</b> El facilitador orienta el diálogo a partir de preguntas abiertas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué señales identifican cuando un estudiante está motivado intrínsecamente?</li> <li>• ¿Qué factores del contexto rural influyen positiva o negativamente?</li> <li>• ¿Cuáles son las principales dificultades para mantener motivada a la clase?</li> <li>• ¿Qué estrategias han funcionado mejor en sus aulas?</li> <li>• ¿Qué apoyos consideran necesarios?</li> </ul> <p>El facilitador registra palabras clave y conclusiones parciales en el rotafolio.</p> <p><b>5. Actividad colaborativa — “Mapa de necesidades” (10 minutos)</b> Los docentes, en pequeños grupos, construyen un mapa visual donde clasifican sus necesidades en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagógicas</li> <li>• Emocionales / relacionales</li> <li>• De recursos</li> <li>• De formación</li> </ul> <p>Los grupos pegan sus mapas en la pared para construir una visión colectiva.</p> <p><b>6. Síntesis y acuerdos (5 minutos)</b> El facilitador resume:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las percepciones comunes.</li> <li>• Las necesidades prioritarias.</li> <li>• Cómo estos insumos orientarán el diseño del programa.</li> </ul> <p>Se invita a los docentes a validar verbalmente las conclusiones.</p>
<b>Materiales</b>	Tarjetas de colores, Marcadores, Rotafolios o pizarra, Cinta adhesiva, Lista de asistencia, Hojas guía con preguntas
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	60 minutos

**Tabla 12.****Actividad 2.1 Taller formativo: “Comprendiendo la motivación intrínseca en el aula”**

<b>Actividad 2.1 Taller formativo: “Comprendiendo la motivación intrínseca en el aula”</b>	
<b>Objetivo</b>	Brindar a los docentes fundamentos teóricos y prácticos sobre la motivación intrínseca, su relación con el aprendizaje y los factores que la fortalecen dentro del ambiente escolar.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en un taller participativo dirigido a los docentes de 3º, 4º y 5º, en el que se presentan los principios de la motivación intrínseca desde la psicología educativa y su aplicación en la práctica docente.</p> <p><b>1. Apertura del taller (5 minutos)</b> El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da la bienvenida.</li> <li>• Explica el propósito del taller y su relevancia para el proceso formativo.</li> <li>• Solicita la firma de la asistencia.</li> <li>• Presenta la agenda del encuentro.</li> </ul> <p><b>2. Actividad de activación — “¿Qué me motiva?” (10 minutos)</b> Dinámica breve:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada docente recibe una tarjeta y escribe qué cosas le motivan en su vida profesional.</li> <li>2. Se comparten voluntariamente algunas respuestas.</li> <li>3. El facilitador relaciona esas experiencias con el concepto de motivación intrínseca.</li> </ol> <p><b>Propósito:</b> conectar la experiencia personal del docente con el tema del taller.</p> <p><b>3. Exposición guiada: Fundamentos de la motivación intrínseca (15 minutos)</b> A través de una presentación, el facilitador expone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de motivación intrínseca.</li> <li>• Diferencias con la motivación extrínseca.</li> <li>• Aportes de la Teoría de la Autodeterminación (autonomía, competencia, relación).</li> <li>• Rol del docente como mediador motivacional.</li> <li>• Ejemplos de prácticas que promueven motivación intrínseca.</li> </ul> <p>La explicación es breve, visual, con ejemplos cotidianos del aula y participación abierta.</p> <p><b>4. Actividad práctica — Análisis de situaciones reales (15 minutos)</b> Se entrega a los docentes tres situaciones problemáticas del contexto escolar (p. ej.: “estudiantes que no participan”, “baja autonomía en tareas”, “desmotivación hacia lectura”). En grupos, deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar factores que afectan la motivación intrínseca.</li> <li>• Proponer posibles intervenciones.</li> </ul> <p>El facilitador circula guiando y resolviendo dudas. Al finalizar, cada grupo comparte una conclusión clave.</p> <p><b>5. Construcción colectiva — Mapa de factores que motivan (10 minutos)</b> En un rotafolio titulado “¿Qué fomenta la motivación intrínseca?”, los docentes aportan ideas desde su experiencia y lo discutido en el taller. El facilitador organiza las ideas en tres categorías: <b>Autonomía – Competencia – Relación.</b></p> <p><b>6. Cierre del taller (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume las ideas principales.</li> <li>• Entrega una “ficha de aplicación” con acciones prácticas para usar en el aula.</li> <li>• Solicita guardar las evidencias (fotos, rotafolios, fichas).</li> <li>• Agradece la participación.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Presentación digital, Proyector, Hojas de asistencia, Tarjetas para la dinámica inicial, Situaciones, problemáticas impresas, Rotafolio y marcadores, Ficha de aplicación docente, Cinta adhesiva
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	60 minutos

**Tabla 13.**

*Taller práctico: “Estrategias psicopedagógicas para promover la autonomía y el sentido de competencia en el aula”*

<b>Actividad 2.2 — Taller práctico: “Estrategias psicopedagógicas para promover la autonomía y el sentido de competencia en el aula”</b>	
<b>Objetivo</b>	Fortalecer en los docentes la comprensión y aplicación de estrategias psicopedagógicas orientadas al desarrollo de autonomía y competencia en estudiantes de 3°, 4° y 5°, como base de la motivación intrínseca.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en un taller experiencial centrado en el uso de estrategias psicopedagógicas para fomentar autonomía y competencia. El taller puede ser ejecutado por un psicopedagogo/a, orientador o profesional asignado, siguiendo los pasos establecidos abajo. La secuencia permite su implementación incluso sin la presencia del coordinador del proyecto.</p> <p><b>1. Activación inicial (10 minutos)</b> Dinámica breve: “¿Qué motiva a mis estudiantes?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada docente escribe un caso real donde observa baja motivación.</li> <li>• Los casos se comparten en pequeños grupos.</li> <li>• El facilitador conecta las situaciones con las necesidades psicológicas básicas.</li> </ul> <p><b>2. Presentación breve — Estrategias psicopedagógicas clave (10–15 minutos)</b> El facilitador expone de manera concreta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo la autonomía se fortalece mediante la elección guiada, participación en decisiones, claridad de propósitos y actividades abiertas.</li> <li>• Cómo la competencia se favorece a través del andamiaje, desafíos ajustados, retroalimentación que informa el progreso y oportunidades de práctica con apoyo.</li> <li>• Ejemplos contextualizados para escuelas rurales.</li> </ul> <p><b>3. Taller práctico en grupos (30 minutos)</b> Los docentes trabajan con fichas psicopedagógicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar un reto motivacional real del aula.</li> <li>2. Elegir 2 estrategias psicopedagógicas relevantes.</li> <li>3. Diseñar una mini-actividad donde se apliquen dichas estrategias.</li> <li>4. Preparar una explicación breve del porqué y cómo mejora autonomía y/o competencia.</li> </ol> <p>El facilitador circula entre los grupos brindando orientación y validando la pertinencia pedagógica.</p> <p><b>4. Puesta en común (15 minutos)</b> Cada grupo presenta su mini-actividad y recibe retroalimentación basada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia psicopedagógica</li> <li>• Ajuste al contexto de los estudiantes</li> <li>• Claridad del apoyo a la autonomía o competencia</li> <li>• Viabilidad en el aula</li> </ul> <p><b>5. Cierre y compromisos (10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume las estrategias más efectivas surgidas en la sesión.</li> <li>• Solicita a cada docente elegir una estrategia para aplicar durante la semana.</li> <li>• Recoge compromisos escritos en una ficha simple.</li> <li>• Archiva productos, fichas y lista de asistencia como evidencia.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Presentación digital, Fichas de estrategias psicopedagógicas, Tarjetas con casos o problemas del aula, Rotafolios y marcadores, Hojas de asistencia, Guía de principios de motivación
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a responsable del taller
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 14.***Actividad 2.3 Diseño colaborativo de actividades motivacionales contextualizadas*

<b>Actividad 2.3 Diseño colaborativo de actividades motivacionales contextualizadas</b>	
<b>Objetivo</b>	Guiar a los docentes en la creación de <b>actividades motivacionales contextualizadas</b> , integrando estrategias psicopedagógicas que respondan a las características socioculturales, intereses y dinámicas de aprendizaje de los estudiantes de 3°, 4° y 5°.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en un taller aplicado donde los docentes diseñan actividades motivacionales adaptadas al contexto. La metodología se basa en el aprendizaje colaborativo, la reflexión sobre el entorno y la aplicación de estrategias psicopedagógicas para promover autonomía, competencia y relevancia personal en el aula.</p> <p>1. Apertura y contextualización (10 minutos) El facilitador: Da la bienvenida y explica que el propósito es diseñar actividades motivacionales aplicables de inmediato al aula. Presenta brevemente elementos del contexto local: entorno marino-costero, actividades económicas predominantes, dinámicas socioculturales del estudiantado, características de la ruralidad y necesidades detectadas en el diagnóstico. Esto ayuda a que los docentes construyan actividades auténticas y situadas.</p> <p><b>2. Revisión breve de estrategias psicopedagógicas (10 minutos)</b> Uso de un cuadro síntesis para recordar: Estrategias para promover autonomía (elección guiada, aprendizaje basado en proyectos, metas compartidas, participación estudiantil en decisiones). Estrategias para promover competencia (andamiaje, retroalimentación formativa, secuencias de dificultad progresiva, modelamiento). Estrategias grupales (actividades colaborativas, conexión con experiencias del estudiante).</p> <p><b>3. Trabajo colaborativo en equipos (35–40 minutos)</b> Los docentes se organizan por grado o por afinidad temática. Cada equipo debe: Seleccionar un contenido curricular real que estén trabajando. Identificar una necesidad motivacional observada. Elegir al menos <b>dos estrategias psicopedagógicas</b> para integrar. Diseñar una <b>actividad motivacional contextualizada</b> que incorpore: Propósito claro para los estudiantes Elección o rol activo del estudiante Apoyos o andamiaje necesario Elementos del contexto local (por ejemplo: pesca artesanal, biodiversidad marina, turismo) Escribir la actividad en una plantilla provista (incluye objetivos, materiales, pasos y criterios de éxito). El facilitador acompaña, orienta decisiones y asegura la coherencia pedagógica.</p> <p><b>4. Presentación y retroalimentación (20 minutos)</b> Cada grupo comparte su actividad. El facilitador y los demás docentes brindan retroalimentación según criterios de: Coherencia con la motivación intrínseca Inclusión de estrategias psicopedagógicas Ajuste al contexto real Viabilidad (tiempo, recursos, carga de trabajo) Capacidad de generar autonomía y competencia en los estudiantes</p> <p><b>5. Selección y consolidación de actividades (10 minutos)</b> El grupo elige las actividades más potentes para: Ser aplicadas en el aula durante la siguiente fase del programa. Integrarse posteriormente en la <b>Guía Didáctica de Estrategias Motivacionales</b> (Actividad 3.2). Los docentes refinan detalles finales según recomendaciones.</p> <p><b>6. Cierre (5 minutos)</b> Resume aprendizajes clave. Recuerda compromisos para la aplicación en aula. Recoge las plantillas finalizadas. Archiva evidencias: lista de asistencia, productos diseñados y relatoría breve.</p>
<b>Materiales</b>	Plantillas impresas, Fichas de estrategias psicopedagógicas, Cuadro síntesis de principios de autonomía, competencia y relación, Marcadores, hojas. Presentación digital sobre estrategias motivacionales
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 15.***Actividad 2.4 Ejercicios de microenseñanza para practicar las estrategias aprendidas*

<b>Actividad 2.4 Ejercicios de microenseñanza para practicar las estrategias aprendidas</b>	
<b>Objetivo</b>	Proporcionar a los docentes un espacio práctico para <b>ensayar, aplicar y fortalecer</b> el uso de estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación intrínseca, mediante simulaciones controladas que permitan retroalimentación inmediata.
<b>Descripción</b>	<p>En esta actividad, los docentes participan en sesiones de microenseñanza, donde simulan breves momentos de clase para poner en práctica estrategias de autonomía, competencia y relación.</p> <p><b>1. Introducción al ejercicio (10 minutos)</b> El facilitador explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es la microenseñanza.</li> <li>• Su propósito: practicar estrategias psicopedagógicas en un ambiente seguro.</li> <li>• La dinámica: cada docente tendrá 5–7 minutos para simular una actividad, seguido de retroalimentación.</li> <li>• Las reglas: respeto, enfoque constructivo, retroalimentación específica y breve.</li> </ul> <p><b>2. Selección de actividades a simular (5 minutos)</b> Cada docente elige una <b>actividad motivacional</b> diseñada previamente (de la Actividad 2.3) o un fragmento de clase donde planea aplicar estrategias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección guiada</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Retroalimentación formativa</li> <li>• Retos graduados</li> <li>• Actividades colaborativas</li> <li>• Modelamiento</li> </ul> <p><b>3. Desarrollo de las microenseñanzas (40–50 minutos)</b> Cada docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta brevemente el contexto de su actividad (grado, contenido, propósito).</li> <li>• Simula 5–7 minutos de clase frente a sus compañeros, quienes actúan como estudiantes.</li> <li>• Aplica de manera observable al menos <b>una estrategia psicopedagógica clave</b>.</li> </ul> <p>Mientras tanto, los observadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usan la ficha de observación para registrar aciertos, áreas de mejora y evidencias del uso de estrategias.</li> <li>• Identifican si la intervención fortalece autonomía, competencia o relación.</li> </ul> <p>El facilitador acompaña, toma notas y asegura un ambiente seguro y de aprendizaje.</p> <p><b>4. Retroalimentación inmediata (20 minutos)</b> Después de cada simulación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los compañeros brindan retroalimentación breve y concreta siguiendo la estructura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Observé que...</i>” (evidencia)</li> <li>• “<i>Esto favorece la motivación porque...</i>” (vinculación psicopedagógica)</li> <li>• “<i>Podrías mejorar...</i>” (sugerencia viable)</li> </ul> </li> <li>2. El facilitador una retroalimentación final centrada en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia de la estrategia elegida</li> <li>• Claridad didáctica</li> <li>• Ajuste al estudiante real</li> <li>• Potencial para promover autonomía, competencia o relación</li> </ul> </li> </ol> <p>Este proceso permite que los docentes consoliden aprendizajes y ajusten su práctica antes de aplicarla en aula.</p> <p><b>5. Cierre y compromisos (10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume los avances colectivos.</li> <li>• Solicita a cada docente escribir un <b>compromiso de aplicación real</b> en su aula.</li> <li>• Recoge fichas de observación y evidencia audiovisual (si se grabó).</li> <li>• Archiva lista de asistencia y relatoría breve.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Fichas de observación psicopedagógica, Actividades diseñadas en la Actividad 2.3, Rotafolios o presentación digital, Marcadores, Espacio amplio para simulación, Hojas de asistencia, Cámara o celular (opcional) para registro
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo(a) del programa Docente líder o profesional designado en caso de ausencia del facilitador principal
<b>Duración</b>	120 minutos

**Tabla 16.***Actividad 2.5 Evaluación del aprendizaje docente mediante rúbricas e instrumentos formativos*

<b>Actividad 2.5 Evaluación del aprendizaje docente mediante rúbricas e instrumentos formativos</b>	
<b>Objetivo</b>	Valorar el nivel de comprensión, apropiación y aplicación de las estrategias psicopedagógicas trabajadas en el módulo, mediante el uso de rúbricas e instrumentos formativos que permitan identificar avances y necesidades de fortalecimiento.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en aplicar instrumentos formativos diseñados para evaluar aprendizajes de los docentes respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comprensión de los principios de motivación intrínseca,</li> <li>• selección pertinente de estrategias psicopedagógicas,</li> <li>• capacidad para diseñar y aplicar actividades motivacionales,</li> <li>• reflexión sobre la propia práctica.</li> </ul> <p><b>1. Apertura y explicación (10 minutos)</b> El facilitador explica el propósito formativo de la evaluación (no punitivo). Los criterios que se medirán: Comprensión conceptual, aplicación práctica, coherencia psicopedagógica Contextualización y reflexión crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La forma de diligenciar cada instrumento.</li> </ul> <p><b>2. Aplicación del cuestionario formativo (10–12 minutos)</b> Los docentes responden un cuestionario estructurado que evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos básicos sobre motivación intrínseca.</li> <li>• Identificación de estrategias para autonomía y competencia.</li> <li>• Reconocimiento de buenas prácticas motivacionales.</li> </ul> <p>El facilitador monitorea el proceso sin intervenir en las respuestas.</p> <p><b>3. Evaluación mediante rúbricas (20–25 minutos)</b> El facilitador evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades diseñadas (Actividad 2.3) y microenseñanzas desarrolladas (Actividad 2.4).</li> </ul> <p>Utiliza rúbricas que consideran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad del propósito pedagógico</li> <li>• Integración de estrategias psicopedagógicas</li> <li>• Ajuste al contexto escolar</li> <li>• Coherencia interna del diseño</li> <li>• Viabilidad de aplicación</li> <li>• Evidencias de autonomía y competencia en la propuesta</li> </ul> <p>Los docentes pueden revisar su calificación para entender sus fortalezas y áreas a mejorar.</p> <p><b>5. Autoevaluación reflexiva (10 minutos)</b> Los docentes completan una autoevaluación donde analizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su propio proceso de aprendizaje.</li> <li>• Dificultades encontradas.</li> <li>• Estrategias que consideran más útiles.</li> <li>• Cambios que proyectan en sus prácticas pedagógicas.</li> </ul> <p>El facilitador recoge esta información para retroalimentar la siguiente fase de acompañamiento.</p> <p><b>6. Retroalimentación grupal (10 minutos)</b> El facilitador presenta resultados generales (sin individualizar):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencias observadas</li> <li>• Fortalezas colectivas</li> <li>• Áreas que requieren refuerzo</li> <li>• Implicaciones para la aplicación en aula</li> </ul> <p>Esta retroalimentación orienta la transición hacia la siguiente fase del programa.</p> <p><b>7. Cierre (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradece la participación.</li> <li>• Recuerda la fecha de la próxima sesión del programa.</li> <li>• Archiva la evidencia: instrumentos diligenciados, listas de asistencia y relatoría breve.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Rúbricas impresas o digitales, Cuestionario formativo, Formato de autoevaluación, Carpeta o portafolio para recopilar evidencias, Presentación digital, Hojas de asistencia, Mesas de trabajo
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 17.***Actividad 3.1 Co-creación de estrategias motivacionales adaptadas al contexto sociocultural*

<b>Actividad 3.1 Co-creación de estrategias motivacionales adaptadas al contexto sociocultural</b>	
<b>Objetivo</b>	Diseñar de manera colaborativa un conjunto de estrategias motivacionales contextualizadas, integrando las características socioculturales, intereses, dinámicas comunitarias y particularidades del entorno escolar de los estudiantes de 3°, 4° y 5°.
<b>Descripción</b>	<p>En esta actividad, los docentes participan en un proceso de co-creación guiada, en el que integran aprendizajes previos, el diagnóstico institucional y elementos del contexto sociocultural para diseñar estrategias motivacionales auténticas, pertinentes y aplicables.</p> <p><b>1. Activación y conexión con el contexto (10 minutos)</b>            Actividad breve: <i>“Lo que motiva a mis estudiantes en su vida diaria”</i>            Los docentes escriben ejemplos reales de intereses y prácticas culturales (oficios, tradiciones, actividades familiares, entorno marino-costero, turismo, biodiversidad, deportes, música, etc.).            El facilitador sistematiza los ejemplos en un rotafolio para que todos los vean.</p> <p><b>2. Presentación breve de criterios (10 minutos)</b>            El facilitador recuerda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las características de una estrategia motivacional de calidad.</li> <li>• Cómo se integran las necesidades de autonomía, competencia y relación.</li> <li>• El valor educativo del enfoque situado y contextualizado.</li> <li>• Ejemplos de estrategias contextualizadas (aprendizaje basado en proyectos locales, resolución de problemas reales, tareas auténticas, actividades vinculadas al territorio).</li> </ul> <p><b>3. Co-creación en equipos (35-40 minutos)</b>            Los docentes trabajan colaborativamente para diseñar estrategias motivacionales contextualizadas. Cada equipo debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elegir un contenido curricular específico del grado.</li> <li>2. Identificar una necesidad motivacional del aula.</li> <li>3. Revisar elementos del contexto local relevantes (socioeconómicos, culturales, ambientales)</li> <li>4. Diseñar una estrategia motivacional que incluya:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Propósito claro.</li> <li>Actividades asociadas.</li> <li>Integración de al menos dos estrategias psicopedagógicas.</li> <li>Relación explícita con el contexto sociocultural del estudiantado.</li> <li>Criterios de evaluación formativa.</li> <li>Materiales y duración estimada.</li> </ul> </li> </ol> <p>El facilitador acompaña, asesora y asegura la coherencia psicopedagógica y contextual.</p> <p><b>4. Socialización y retroalimentación (20 minutos)</b>            Cada equipo presenta su estrategia motivacional.            Los demás equipos y el facilitador proporcionan retroalimentación basada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia contextual</li> <li>• Pertinencia psicopedagógica</li> <li>• Claridad del propósito</li> <li>• Viabilidad en el aula</li> <li>• Potencial para fortalecer motivación intrínseca</li> </ul> <p>El facilitador registra las sugerencias.</p> <p><b>5. Ajustes finales (10 minutos)</b>            Los equipos ajustan sus estrategias con base en la retroalimentación recibida.            El facilitador recopila todas las estrategias para integrarlas en la Guía Didáctica del Programa (Actividad 3.2).</p> <p><b>6. Cierre (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradece la participación.</li> <li>• Resalta la importancia del diseño situado.</li> <li>• Recoge plantillas y fichas como evidencia.</li> <li>• Archiva lista de asistencia y relatoría breve.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Plantillas de co-creación, Presentación digital, Rotafolios y marcadores, Síntesis del diagnóstico institucional, Ejemplos de prácticas socioculturales del entorno, Hojas de asistencia, Dispositivos para sistematizar las estrategias (opcional)
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 18.***Actividad 3.2 Elaboración de la Guía Didáctica: “Estrategias motivacionales contextualizadas”*

<b>Actividad 3.2 Elaboración de la Guía Didáctica: “Estrategias motivacionales contextualizadas para 3°, 4° y 5°”</b>	
<b>Objetivo</b>	Construir, de manera colaborativa y guiada, una <b>Guía Didáctica institucional</b> que compile, organice y estandarice las estrategias motivacionales diseñadas por los docentes, integrando fundamentos psicopedagógicos, orientaciones metodológicas y criterios de aplicación en el aula.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad se centra en sistematizar las estrategias creadas en la Actividad 3.1, estructurándolas en un documento pedagógico útil, claro y aplicable.</p> <p>La Guía Didáctica será un recurso oficial del programa, de uso docente, y quedará disponible para su implementación inmediata.</p> <p><b>1. Presentación del propósito de la guía (10 minutos)</b> Breve exposición que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Función de la guía dentro del programa.</li> <li>• Estructura que se utilizará (introducción, marco teórico breve, estrategias organizadas, anexos).</li> <li>• Importancia de que cada docente deje un registro claro y aplicable.</li> </ul> <p><b>2. Trabajo colaborativo de sistematización (40–45 minutos)</b> Los docentes, en equipos mixtos o por grado, organizan el contenido siguiendo los pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Clasificar</b> las estrategias según: Grado escolar (3°, 4°, 5°), Tipo de necesidad motivacional (autonomía, competencia, relación) y Elementos del contexto asociados.</li> <li>2. <b>Completar o mejorar</b> aquellas estrategias que estén incompletas o poco claras.</li> <li>3. <b>Transcribir</b> cada estrategia al formato oficial de la Guía Didáctica, que debe contener: <ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre de la estrategia</li> <li>Objetivo pedagógico</li> <li>Fundamentación psicopedagógica</li> <li>Necesidad motivacional que atiende</li> <li>Descripción paso a paso</li> <li>Relación contextual (cultural, comunitaria, ambiental o sociocultural)</li> <li>Materiales</li> <li>Tiempo estimado</li> <li>Rol del docente</li> <li>Criterios de evaluación formativa</li> </ul> </li> <li>4. <b>Organizar la secuencia</b> propuesta por grado (mínimo 4–5 estrategias por grado). El facilitador acompaña y revisa para asegurar coherencia técnica.</li> </ol> <p><b>3. Construcción del índice y estructura general (10–15 minutos)</b> El grupo define cómo quedará organizada la guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Fundamentación psicopedagógica (breve síntesis guiada por el facilitador)</li> <li>• Estrategias por grado</li> <li>• Estrategias transversales</li> <li>• Sugerencias de evaluación formativa</li> <li>• Anexos (plantillas, rúbricas, fichas de seguimiento)</li> </ul> <p><b>4. Validación colectiva (15–20 minutos)</b> Cada equipo presenta la parte que elaboró. El facilitador promueve retroalimentación centrada en: Claridad de los pasos, adecuación del lenguaje pedagógico, coherencia entre necesidad motivacional, contexto y acciones, viabilidad del tiempo estimado y aporte al propósito del programa Las observaciones se toman nota en una relatoría.</p> <p><b>5. Ajustes finales y consolidación (10 minutos)</b> Los equipos realizan ajustes básicos. El facilitador recoge toda la documentación para realizar la edición final de la guía (fuera de la sesión).</p> <p><b>6. Cierre (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reafirma que el documento final será entregado a todos.</li> <li>• Recoge las evidencias: Plantillas, Formatos de la guía, Lista de asistencia, Relatoría final</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Formato digital o impreso de la Guía Didáctica, Rotafolios, marcadores y pegatinas, Computadoras o tablets (opcional), Datos del diagnóstico contextual, Plantillas de estrategias motivacionales, Lista de asistencia
<b>Duración</b>	120 minutos

**Tabla 19.***Actividad 3.3 Construcción del “Mapa de Aplicación en el Aula” por grado*

<b>Actividad 3.3 Construcción del “Mapa de Aplicación en el Aula” por grado</b>	
<b>Objetivo</b>	Organizar la implementación de las estrategias motivacionales diseñadas y compiladas en la guía didáctica, mediante la elaboración de un Mapa de Aplicación que indique cuándo, cómo y con qué propósito se aplicará cada estrategia durante el período académico.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad permite traducir la guía didáctica en una planificación concreta, secuenciada y realista. El Mapa de Aplicación será un insumo institucional que facilitará la implementación docente y el seguimiento pedagógico.</p> <p><b>1. Introducción a la actividad (10 minutos)</b> Presentar brevemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es el Mapa de Aplicación.</li> <li>• Para qué sirve (guía del docente, coherencia curricular, continuidad formativa).</li> <li>• Cómo se estructura (mes/semana – estrategia – objetivo – necesidad motivacional).</li> </ul> <p><b>2. Selección de estrategias por grado (15–20 minutos)</b> Cada equipo docente (por grado) revisa la guía y:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Selecciona</b> las estrategias que implementará el próximo período académico.</li> <li>2. <b>Clasifica</b> las estrategias según la necesidad motivacional predominante.</li> <li>3. <b>Define un equilibrio</b>, procurando que cada tipo de necesidad esté presente al menos una vez por mes.</li> <li>4. <b>Analiza la viabilidad</b>, según tiempo, materiales, calendario escolar y características del grupo.</li> </ol> <p>El facilitador orienta y asegura coherencia pedagógica.</p> <p><b>3. Construcción colaborativa del Mapa de Aplicación (40–50 minutos)</b> Los docentes organizan la información en el formato oficial, detallando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes o semana donde se aplicará cada estrategia.</li> <li>• Nombre de la estrategia (según la guía).</li> <li>• Objetivo pedagógico asociado.</li> <li>• Necesidad motivacional que atiende.</li> <li>• Descripción breve de la acción clave.</li> <li>• Materiales requeridos.</li> <li>• Procedimiento principal (2–3 pasos).</li> <li>• Criterio de observación/evaluación (cómo saber si funcionó).</li> <li>• Articulación con contenidos curriculares del grado.</li> </ul> <p>El facilitador circula entre los equipos verificando que:</p> <p>La planificación sea realista, las estrategias respondan a necesidades reales del aula, haya diversidad de estrategias y no se saturen meses con demasiadas actividades y los textos sean claros y operativos.</p> <p><b>4. Socialización y retroalimentación (15–20 minutos)</b> Cada grado presenta su Mapa de Aplicación al grupo. El facilitador solicita retroalimentación centrada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad del cronograma.</li> <li>• Adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes.</li> <li>• Pertinencia motivacional.</li> <li>• Coherencia entre objetivos, actividades y evaluación.</li> <li>• Factibilidad dentro del horario escolar.</li> </ul> <p>La retroalimentación se registra en una relatoría.</p> <p><b>5. Ajustes y consolidación (10 minutos)</b> Los equipos incorporan las recomendaciones. El facilitador recoge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas finales (digitales o físicos).</li> <li>• Relatoría.</li> <li>• Lista de asistencia.</li> </ul> <p>Posteriormente (fuera de la sesión), editará el documento para entregarlo como material final del módulo.</p> <p><b>6. Cierre (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradece la participación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informa fecha de entrega del documento consolidado.</li> <li>• Reafirma que el Mapa será la base del acompañamiento pedagógico próximo.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Formato del Mapa de Aplicación (impreso y/o digital), Copias de la Guía Didáctica, Rotafolios, marcadores, tarjetas adhesivas, Computadora y proyector (opcional), Listas de asistencia.
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa
<b>Duración</b>	120 minutos

**Tabla 20.***Actividad 4.1 Sesión de acompañamiento en aula: Observación guiada de prácticas docentes*

<b>Actividad 4.1 Sesión de acompañamiento en aula: Observación guiada de prácticas docentes</b>	
<b>Objetivo</b>	Observar la aplicación de las estrategias motivacionales diseñadas y planificadas, identificando fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica docente para fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes.
<b>Descripción</b>	<p>La actividad consiste en realizar visitas de observación pedagógica a las clases de los docentes de 3°, 4° y 5°, siguiendo un protocolo psicopedagógico previamente establecido. La observación se centra en cómo se implementan las estrategias de autonomía, competencia y relación, y en cómo reaccionan los estudiantes.</p> <p><b>1. Ingreso y adaptación al aula</b> El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingresa de manera discreta.</li> <li>• Se ubica en un lugar que no interrumpa la dinámica.</li> <li>• Informa brevemente que realizará una observación pedagógica sin intervenir.</li> </ul> <p><b>2. Observación estructurada de la práctica</b> Durante la clase, el facilitador registra:</p> <p><b>a. Implementación de la estrategia motivacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia con el Mapa de Aplicación.</li> <li>• Claridad de la explicación al grupo.</li> <li>• Participación de los estudiantes.</li> <li>• Tiempo y forma de aplicación.</li> </ul> <p><b>b. Prácticas docentes vinculadas a la motivación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidades de elección y autonomía.</li> <li>• Nivel de reto adecuado para el grupo.</li> <li>• Retroalimentación formativa y lenguaje motivacional.</li> <li>• Manejo del error como oportunidad de aprendizaje.</li> <li>• Uso de recursos didácticos.</li> </ul> <p><b>c. Respuestas del grupo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés, participación y disfrute.</li> <li>• Persistencia en las actividades.</li> <li>• Interacciones colaborativas.</li> <li>• Señales de frustración, aburrimiento o desconexión.</li> </ul> <p><b>d. Elementos contextuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo, ambiente, materiales, recursos.</li> </ul> <p>El facilitador debe evitar intervenir, salvo que sea estrictamente necesario por seguridad o clima del aula.</p> <p><b>3. Registro</b> Al finalizar la observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completa la rúbrica o lista de cotejo.</li> <li>• Redacta un breve registro anecdótico o narrativo.</li> <li>• Identifica <b>fortalezas y oportunidades de mejora</b> relacionadas con la motivación.</li> </ul> <p><b>4. Revisión de evidencias (opcional)</b> El facilitador puede solicitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El plan de clase.</li> <li>• Materiales utilizados.</li> <li>• Actividades o productos de los estudiantes.</li> </ul> <p><b>5. Cierre de la visita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradece al docente.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma fecha aproximada para la retroalimentación individual.</li> <li>• No emite juicios en el aula. La retroalimentación se dará en la siguiente actividad (4.2).</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Rúbrica o lista de cotejo de observación, Copia del Mapa de Aplicación del docente, Libreta o formato de registro cualitativo, Bolígrafo o tablet.
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa.
<b>Duración</b>	Periodo de la clase

**Tabla 21.***Actividad 4.2 Sesión de retroalimentación formativa: Fortalecimiento de la práctica docente*

<b>Actividad 4.2 Sesión de retroalimentación formativa: Fortalecimiento de la práctica docente</b>	
<b>Objetivo</b>	Brindar retroalimentación individual y colectiva a los docentes sobre la aplicación de estrategias motivacionales.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en sesiones de retroalimentación basadas en la observación en aula (Actividad 4.1) y en evidencias recogidas durante la implementación de estrategias.</p> <p><b>1. Retroalimentación individual (15–20 minutos por docente)</b> Para cada docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentar las observaciones registradas en aula.</li> <li>2. Señalar <b>fortalezas</b>, destacando estrategias implementadas correctamente y prácticas motivacionales efectivas.</li> <li>3. Identificar <b>áreas de mejora</b>, proporcionando recomendaciones concretas y viables.</li> <li>4. Invitar al docente a reflexionar sobre su práctica y proponer ajustes o acciones a implementar.</li> <li>5. Registrar acuerdos y compromisos de mejora en una ficha de seguimiento.</li> </ol> <p><b>2. Retroalimentación grupal o colectiva (20–25 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza en reunión con todos los docentes participantes del programa.</li> <li>• Se comparten aprendizajes generales, buenas prácticas y estrategias destacadas.</li> <li>• Se promueve la reflexión grupal: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué funcionó bien?</li> <li>¿Qué ajustes son necesarios para mejorar la motivación de los estudiantes?</li> <li>¿Cómo pueden apoyarse entre docentes?</li> </ul> </li> <li>• El facilitador documenta acuerdos colectivos y recomendaciones.</li> </ul> <p><b>3. Elaboración de plan de acción (10–15 minutos)</b> Cada docente redacta un plan breve de ajustes para aplicar en su aula, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias a reforzar o modificar.</li> <li>• Cronograma de implementación.</li> <li>• Recursos necesarios.</li> <li>• Indicadores de éxito (observables en los estudiantes).</li> </ul> <p><b>4. Cierre de la sesión (5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume los principales hallazgos.</li> <li>• Reafirma la importancia de la retroalimentación como herramienta de mejora continua.</li> <li>• Recoge evidencias: fichas de seguimiento individual, acuerdos colectivos, lista de asistencia y relatoría.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Rúbrica o lista de cotejo de observación, Copia del Mapa de Aplicación del docente, Libreta o formato de registro cualitativo, Bolígrafo o tablet.
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa.
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 22.***Actividad 4.3 Círculos de reflexión pedagógica: Análisis y ajuste de la práctica docente*

<b>Actividad 4.3 Círculos de reflexión pedagógica: Análisis y ajuste de la práctica docente</b>	
<b>Objetivo</b>	Generar espacios de reflexión colectiva que permitan a los docentes analizar críticamente sus prácticas pedagógicas, evaluar el impacto de las estrategias motivacionales en el aula y planificar ajustes.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en reuniones grupales donde los docentes reflexionan sobre sus experiencias de implementación, comparten buenas prácticas, dificultades y aprendizajes, y construyen conjuntamente soluciones para optimizar la motivación estudiantil.</p> <p><b>1. Introducción a la sesión (5–10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar el objetivo del círculo: reflexionar colectivamente sobre la práctica docente y el impacto en la motivación de los estudiantes.</li> <li>• Presentar normas de participación: respeto, escucha activa, enfoque constructivo, confidencialidad.</li> <li>• Recordar los ejes de reflexión: autonomía, competencia y relación en la motivación.</li> </ul> <p><b>2. Dinámica de reflexión (30–40 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada docente comparte brevemente una experiencia positiva y un desafío en la implementación de estrategias motivacionales.</li> <li>• El grupo comenta, analiza causas y propone soluciones o ajustes.</li> <li>• Se pueden usar <b>tarjetas guía</b> con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué estrategias funcionaron mejor y por qué?</li> <li>¿Qué dificultades surgieron en la práctica?</li> <li>¿Cómo se puede mejorar la participación y motivación de los estudiantes?</li> <li>¿Qué aprendizajes se pueden replicar en otras clases o grados?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3. Sistematización de acuerdos (15 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador registra los acuerdos, ajustes propuestos y compromisos de mejora en un documento colectivo.</li> <li>• Se asignan responsables de seguimiento o acompañamiento de cada acción concreta.</li> </ul> <p><b>4. Cierre de la sesión (5–10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador resume los aprendizajes clave y los compromisos asumidos.</li> <li>• Se acuerda la fecha de la próxima reunión o actividad de acompañamiento.</li> <li>• Se archivan evidencias: lista de asistencia, relatoría de la sesión y acuerdos documentados.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Rotafolios, marcadores y hojas adhesivas, Plantillas de registro de acuerdos y reflexiones, Tarjetas guía de preguntas, Evidencias de observación y retroalimentación previas, Lista de asistencia
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa Orientador/a escolar Docente líder o directivo designado Todos los docentes participantes del círculo
<b>Duración</b>	90 minutos

**Tabla 23.***Actividad 5.1 Revisión integral de evidencias del programa*

<b>Actividad 5.1 Revisión integral de evidencias del programa</b>	
<b>Objetivo</b>	Analizar y sistematizar toda la información recolectada durante la intervención.
<b>Descripción</b>	<p>Esta actividad consiste en revisar de manera estructurada todas las evidencias generadas durante la ejecución del programa, incluyendo: Fichas de observación en aula, Relatorías de círculos de reflexión pedagógica, Microenseñanzas y registros de prácticas docentes, Ajustes y mejoras documentadas de estrategias aplicadas, Productos de los estudiantes.</p> <p><b>1. Análisis de evidencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar fichas de observación y relatorías para identificar avances en la aplicación de estrategias motivacionales.</li> <li>• Analizar microenseñanzas y ajustes de estrategias para evaluar coherencia, pertinencia y efectividad.</li> <li>• Revisar productos de estudiantes para detectar signos de motivación intrínseca, participación y autonomía.</li> <li>• Clasificar los hallazgos en <b>fortalezas, áreas de mejora y recomendaciones iniciales.</b></li> </ul> <p><b>2. Sistematización de resultados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar la información en tablas o matrices comparativas por docente y grado.</li> <li>• Resumir los principales avances observados, tendencias generales y prácticas destacadas.</li> <li>• Preparar un documento preliminar que servirá como base para la elaboración del <b>informe final de evaluación.</b></li> </ul> <p><b>3. Validación interna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar hallazgos preliminares al equipo facilitador y docentes participantes.</li> <li>• Recoger comentarios y observaciones para asegurar la fidelidad de la información y la claridad de los resultados.</li> <li>• Ajustar el registro según los aportes recibidos.</li> </ul> <p><b>4. Cierre de la actividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Archivar toda la documentación revisada y los registros de hallazgos.</li> <li>• Preparar la información para la siguiente actividad de sistematización y elaboración de informe final.</li> <li>• Reafirmar la importancia de la revisión integral para garantizar evidencia confiable sobre el impacto del programa.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Fichas de observación y seguimiento, Relatorías de círculos de reflexión pedagógica, Microenseñanzas y registros de aula, Ajustes de estrategias documentados, Productos de estudiantes, Plantillas de registro y tablas comparativas, Computadora o dispositivo para sistematización
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa

**Tabla 24.***Actividad 5.2 Comparación de hallazgos con la línea base del diagnóstico inicial*

<b>Actividad 5.2 Comparación de hallazgos con la línea base del diagnóstico inicial</b>	
<b>Objetivo</b>	Analizar los avances alcanzados por los docentes y estudiantes mediante la comparación de la revisión de evidencias con los datos obtenidos en el diagnóstico inicial.
<b>Descripción</b>	<p><b>Procedimiento:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar la línea base del diagnóstico inicial.</li> <li>2. Comparar evidencias recolectadas (Actividad 5.1) con la situación inicial.</li> <li>3. Identificar avances, retrocesos y patrones significativos por docente y grado.</li> <li>4. Documentar resultados preliminares y gráficos comparativos.</li> <li>5. Archivar los hallazgos para la sistematización final.</li> </ol>
<b>Materiales</b>	Diagnóstico inicial, Evidencias revisadas (Actividad 5.1), Computadora y software de análisis, Tablas comparativas y hojas de registro
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa

**Tabla 25.***Actividad 5.3 Sistematización de hallazgos sobre cambios en docentes y estudiantes*

<b>Actividad 5.3 Sistematización de hallazgos sobre cambios en docentes y estudiantes</b>	
<b>Objetivo</b>	Organizar y sintetizar los hallazgos de la revisión y comparación con la línea base, evidenciando avances en competencias docentes y cambios en la motivación estudiantil, para el informe final.
<b>Descripción</b>	<b>Procedimiento:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar los hallazgos de la Actividad 5.2 en tablas y gráficos.</li> <li>2. Clasificar resultados por grado y docente, resaltando fortalezas y áreas de mejora.</li> <li>3. Elaborar un resumen de hallazgos cuantitativos y cualitativos.</li> <li>4. Validar la sistematización con el equipo y docentes participantes.</li> <li>5. Preparar la información para la redacción del informe final (Actividad 5.4).</li> </ol>
<b>Materiales</b>	Evidencias comparativas, Tablas y gráficos, Plantillas de síntesis, Computadora
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa

**Tabla 26.***Actividad 5.4 Elaboración del informe final de evaluación y recomendaciones*

<b>Actividad 5.4 Elaboración del informe final de evaluación y recomendaciones</b>	
<b>Objetivo</b>	Producir un informe formal que sintetice los resultados, evidencias y recomendaciones del programa, evidenciando los cambios en competencias docentes y motivación intrínseca de los estudiantes.
<b>Descripción</b>	<b>Procedimiento:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar toda la información sistematizada (Actividad 5.3).</li> <li>2. Redactar informe con estructura: introducción, metodología, resultados, análisis comparativo, recomendaciones y anexos.</li> <li>3. Elaborar gráficos, tablas y ejemplos de evidencia.</li> <li>4. Validar el informe con docentes y equipo facilitador.</li> <li>5. Archivar versión final y preparar para socialización.</li> </ol>
<b>Materiales</b>	Hallazgos sistematizados, Evidencias de todas las actividades previas, Computadora y software de redacción, Tablas, gráficos y plantillas de informe
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa

**Tabla 27.***Actividad 5.5 Socialización de resultados con la comunidad educativa*

<b>Actividad 5.5 Socialización de resultados con la comunidad educativa</b>	
<b>Objetivo</b>	Presentar a docentes, directivos, estudiantes y familias los resultados, avances y recomendaciones del programa, promoviendo la transparencia y participación de la comunidad educativa.
<b>Descripción</b>	<b>Procedimiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar presentación visual y folletos de resultados.</li> <li>• Convocar a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias).</li> <li>• Exponer los hallazgos, cambios en competencias docentes y motivación estudiantil.</li> <li>• Facilitar preguntas, comentarios y sugerencias.</li> <li>• Archivar evidencias de la socialización.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	Presentación digital, Folletos con resultados y recomendaciones, Rotafolios y marcadores
<b>Responsables</b>	Psicopedagogo/a del programa

## **5.5 Evaluación**

La evaluación del programa se concibe como un proceso continuo y sistemático, orientado a medir la efectividad de la intervención en el fortalecimiento de las competencias psicopedagógicas de los docentes y en la motivación intrínseca de los estudiantes. Su propósito no solo es verificar resultados, sino también proporcionar retroalimentación para la mejora continua y la toma de decisiones.

### ***5.5.1 Estrategias Evaluativas según Fases del Programa***

- Evaluación de necesidades (fase inicial): Se realiza mediante entrevistas, encuestas y observaciones en aula con docentes y estudiantes, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y necesidades reales que orienten el diseño del programa. Tiempo estimado: 1–2 semanas antes del diseño.
- Evaluación durante la aplicación: Incluye el seguimiento de actividades, microenseñanzas y registros de evidencias como fichas de observación y relatorías de reflexión pedagógica. Su objetivo es monitorear el progreso de los docentes y ajustar estrategias de manera oportuna. Tiempo estimado: Durante toda la implementación de los módulos formativos.
- Evaluación final del programa: Se centra en la revisión integral de evidencias, comparación con la línea base y sistematización de hallazgos para determinar avances en competencias docentes y motivación estudiantil, identificar buenas prácticas y elaborar recomendaciones. Tiempo estimado: 2 semanas después de finalizar la intervención.
- Evaluación de socialización y cierre: Consiste en presentar los resultados a la comunidad educativa, recoger retroalimentación y garantizar la comprensión de los hallazgos. Tiempo estimado: 1 día para la sesión, con seguimiento según acuerdos.

### ***5.5.2 Instrumentos y Técnicas***

- Cuestionarios y encuestas para docentes y estudiantes.
- Fichas de observación de prácticas pedagógicas.
- Relatorías de círculos de reflexión pedagógica.
- Plantillas de seguimiento de estrategias aplicadas.
- Tablas y gráficos comparativos con la línea base.
- Informe final de sistematización de resultados.

## 6 Conclusiones y Recomendaciones

La evidencia recogida permite concluir que los estilos de enseñanza predominantes en la IED Taganga no están favoreciendo el desarrollo de la motivación intrínseca ni la autonomía de los estudiantes. Las prácticas continúan centradas en la transmisión directa, el control y la corrección, lo que restringe la participación y mantiene a los estudiantes en una posición dependiente del docente. Paralelamente, la motivación de los estudiantes se sostiene principalmente en factores externos, lo que genera una motivación frágil y poco sostenible. Además, las condiciones del entorno y la falta de diversidad metodológica limitan aún más las oportunidades de aprendizaje significativo. En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en estrategias pedagógicas flexibles, activas y contextualizadas, que promuevan la autonomía, el interés genuino por aprender y una motivación más estable y orientada al desarrollo personal.

### 6.1 Recomendaciones

- Asegurar el respaldo institucional para implementar la propuesta, garantizando tiempos, espacios y materiales básicos.
- Comprometer activamente a los docentes, clarificando su rol en la intervención y acompañando su participación.
- Socializar la propuesta con docentes, directivos y familias para generar comprensión y apoyo.
- Designar un equipo responsable del seguimiento, encargado de orientar, monitorear y ajustar la implementación.
- Fortalecer la formación docente en estrategias pedagógicas activas que faciliten el desarrollo del programa.
- Articular la intervención con los proyectos existentes, evitando sobrecarga y asegurando continuidad.
- Promover la participación de las familias, reforzando el apoyo a los estudiantes desde el hogar.
- Evaluar periódicamente los avances, ajustando acciones según las necesidades del proceso.

- Se recomienda que en futuras investigaciones profundicen en variables no abordadas en esta intervención, tales como la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje, el acompañamiento familiar y la sostenibilidad de los cambios en las prácticas docentes, mediante estudios de mayor duración y con metodologías mixtas que permitan ampliar la comprensión de la motivación intrínseca en contextos rurales.

•

### Referencias

- Abero, M. L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto.  
<https://n9.cl/vr6ky>
- Álvarez Rojo, V., & Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas: Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa - Vol. 16, n<sup>o</sup> 2*, págs. 79-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91505>
- Ampudia Garzón, R. A. (2025). La motivación intrínseca e inteligencia emocional.
- Anderman, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 233-256). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch11>
- Andrade Aveiga, Y. (2025). Influencia de la motivación docente en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 336 – 344. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3629>
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 67-89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>
- Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.  
<https://n9.cl/ptc2t>
- Bisquerra, R., Álvarez, M., Riart, J. & Martínez, M. (1998). El modelo de programas. In *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). *Ciss Praxis*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qjrj0902027>

- Cama Onofre, S. M., & Fuentes Ortiz, R. (2022). La importancia de la motivación intrínseca en el desarrollo del aprendizaje significativo en niños de primaria.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ITSRI\\_15ba4cf764ef1fe04b8f3aa6447a66e5](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ITSRI_15ba4cf764ef1fe04b8f3aa6447a66e5)
- Choez Galarza, P. Y. (2022). *Rol de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje mediada por los e-learning y las TICS* (Master's thesis).  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22154>
- Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.  
[http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC\\_EM.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_EM.pdf)
- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational psychology review*, 13(2), 157-176.  
<https://doi.org/10.1023/a:1009009219144>
- DANE. (22 de abril de 2025). Índices de Pobreza Multidimensional.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6)
- Ortiz de Pinedo Sánchez, V., & Pradas de la Fuente, F. (2020). Revisión sistemática sobre la importancia e influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el alumnado de educación física de Educación Primaria.[Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza].
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.  
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.  
<https://www.academia.edu/download/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf>

- 
- Dweck, C. S. (2024). Personal perspectives on mindsets, motivation, and psychology. *Motivation Science*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.1037/mot0000304>
- Escobar, M. A. H. (2021). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 91-102. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i17.11708>
- Figueroa-Oquendo, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista Cátedra*, 7(1), 53-75. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5431>
- Fundación Empresarios por la Educación. (2025). Análisis de Resultados de Saber 11° 2024. [Análisis de resultados - Prueba Saber 11 2024 - Fundación Empresarios por la Educación FExE](https://www.fundacionempresarios.org/analisis-de-resultados-prueba-saber-11-2024)
- García Osorio, J. S. (2024). Rol de la motivación docente en las prácticas de educación inclusiva, el caso de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87106>
- Gayle, G. M. (1994). A new paradigm for heuristic research in teaching styles. *Religious education*, 89(1), 8-41. <https://doi.org/10.1080/0034408940890102>
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), 142-149. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Herrera, J. F., & Vivero, R. O. (2023). Factores que inciden en el nivel de aprendizaje. *Revista Pertinencia Académica. ISSN 2588-1019*, 7(2), 79-96. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2905>
- House, E., & Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar.
- Jackson, P. W., & Vitale, G. (2002). Práctica de la enseñanza.

- 
- Quílez Robres, A., Cortés Pascual, A., & Moyano, N. (2024). *Relación entre los estilos de enseñanza-aprendizaje, la motivación y la autoestima en alumnado de 6 a 9 años* (No. ART-2024-139521). <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.4242>
- Laudadío, M. J., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y educadores*, 17(3), 483-498. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.5>
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Practice, person, social world. In *An introduction to Vygotsky* (pp. 155-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203434185-11>
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.9.705>
- Mahecha E, Jenny. Hernández M, William. Mesa M, Freddy. (2023). “Estrategias para la motivación en el aprendizaje: ¿Qué opinan estudiantes y maestros?”. *Miradas*, Vol. 18, N°1. pp. 95 – 115 <https://doi.org/10.22517/25393812.25316>
- Maslow, A. (2016). El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser. *Editorial Kairós*.
- María Victoria Montesinos García (2021): “Efecto de la metodología constructivista sobre la motivación en el alumnado de educación primaria”, *Revista DELOS*, (Especial noviembre 2021). En línea: <https://doi.org/10.51896/DELOS/HXQT137>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). The integration of plans. <https://doi.org/10.1037/10039-007>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Moreno-Acosta, J., & Zabala-Vargas, S. A. (2022). Efecto sobre la motivación y el rendimiento académico al aplicar aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de las redes definidas por software. *Formación universitaria*, 15(4), 81-94. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000400081>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Neira, D. A. J., Aguja, F. A. P., & Salazar, J. A. A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, (30), 137-152. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42253>
- Núñez, J. L., & España, G. C. (2005). El Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca–Extrínseca (MJMIE). In *X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. <https://n9.cl/e8uf1x>
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (No. 5607). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/204>
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (2022). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/9781108934053>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Pico, E. A. P. (2023). Constructos Teóricos sobre la Motivación Escolar en los Espacios Rurales desde los Aportes de las Inteligencias Múltiples en Educación Secundaria de Colombia. *Tesis Doctorales*. <https://n9.cl/mlrwss>

- 
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147-169.  
<https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.  
<https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54-77.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of psychology*, 39(2), 152-156.  
<https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.
- Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. <https://n9.cl/7pcup>
- Rodríguez González, Ar; Mafán Domínguez, Y. (2024) Atención psicopedagógica al crecimiento personal-emocional de educandos en situación de vulnerabilidad psicosocial Varela, vol. 24, núm. 69, Septiembre-Diciembre, pp. 203-208 Universidad Central Marta Abreu de Las Villas Santa Clara, Villa Clara, Cuba DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13623340>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.  
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- 
- Salazar, C. M., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Salinas Virguez, N. L., & Santamaría Lopez, L. A. (2023). Diseño de una unidad didáctica basada en STEAM para promover la motivación intrínseca de las estudiantes de 12 y 13 años del Colegio Jordán de Sajonia, desde una perspectiva sociocrítica. <https://n9.cl/4cai5>
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. *Pearson educación*.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). Academic Press.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83. <https://doi.org/10.1023/a:1009085017100>
- Torruco, O. G. P. (2024). La frustración en docentes de Educación Primaria rural y su impacto en el desempeño de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2685-2702. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10704](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10704)
- Velasco, V. E. M., Proaño, N. A. L., López, E. N. L., Frías, H. L. P., Mejía, O. B. A., & Yucailla, R. D. C. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95-111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona. Aljibe.
- Vicuña, O. M., & de Barrera, J. H. (2019). Evaluación de investigaciones desde una comprensión holística. *Mérito-Revista de Educación*, 1(1), 60-79. <https://doi.org/10.33996/merito.v1i1.6>
- Vidal, L. A., & Olivares, J. H. (2018). Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar. *Los Problemas de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Media*, 19-31. <https://n9.cl/5p1k8>

Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. *Editorial Pueblo y Educación*.

Villalobos, E. M. (2003). *Educación y estilos de enseñanza* (Vol. 4). Publicaciones Cruz O., SA.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.

<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa* (Décimosegunda ed.).

Zakaria, S., & Osman, S. Z. M. (2025). Intrinsic Motivation in Primary Education: A Bibliometric Trend. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 226-236. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90300018>

## Anexos

### Anexo A. Protocolo de Entrevista Semiestructurada

#### Protocolo de Entrevista Semiestructurada

##### Objetivo

Identificar los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de 3°, 4° y 5° de la IED. en relación con la motivación hacia los estudiantes.

##### Dirigida a:

Docentes de 3, 4 y 5 IED Taganga

**Duración Estimada:** 30 mins

**Responsable:** Angelo Rodríguez Gallo

**Medio de Registro:** Celular (Grabadora de audio).

##### A. Dimensión personal y filosofía educativa (Gayle, 1994)

¿Cómo se definiría como docente?

¿Qué valores o principios personales considera que orientan su forma de enseñar?

¿Cuál cree que es la finalidad principal de la enseñanza en primaria?

¿Qué entiende por motivación en el aprendizaje y qué importancia le da en su práctica docente?

##### B. Estrategias, comportamiento y conocimiento

¿Cómo organiza y desarrolla normalmente sus clases?

¿Qué tipo de actividades utiliza con mayor frecuencia (exposición, trabajo en grupo, proyectos, actividades lúdicas, TIC, etc.)?

¿De qué manera se comunica con sus estudiantes durante la clase?

(¿Tiende a explicar, guiar, acompañar o dejar que ellos descubran por sí mismos?)

¿Cómo responde cuando un estudiante no entiende o muestra poco interés?

*Estas preguntas permiten reconocer si el docente se aproxima a estilos: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador o delegador, según Grasha (1994).*

##### C. Estrategias y técnicas de enseñanza (Gayle, 1994)

¿Qué estrategias utiliza para captar y mantener la atención de los estudiantes?

¿Qué tipo de recursos o materiales utiliza habitualmente?

¿Cómo maneja el tiempo, la disciplina y la participación en el aula?

##### D. Motivación y relación con los estudiantes

¿Cómo percibe el nivel de motivación de sus estudiantes en las clases?

¿Qué prácticas o actividades ha notado que aumentan la motivación de sus estudiantes?

¿De qué manera considera que su forma de enseñar influye en esa motivación?

¿Qué cambios cree que podrían fortalecer tanto su práctica como el interés de los estudiantes?

### **E. Validación del Estudiante por Parte del Docente**

¿Con que frecuencia mira a los ojos a sus estudiantes cuando les habla, o cuando ellos se dirigen a usted?

¿Cuáles son las estrategias que valida en el aula (estrategias que usa para fomentar, observar y comprobar la participación activa) frente a la participación de los estudiantes?

¿Generalmente que hace con lo que ellos dicen, como gestiona el conocimiento que se provoca en clase?

¿Es posible que los estudiantes se queden sin expresar sus ideas y sentires? Si es así, ¿Por qué?

### **F. Cierre**

¿Desea agregar algo más sobre su experiencia docente o sobre cómo los estilos de enseñanza pueden mejorar la motivación de los estudiantes?

## **Anexo B. Protocolo del Grupo Focal**

### **Protocolo para Grupo Focal**

Percepción de los estudiantes de básica primaria sobre los estilos de enseñanza de sus docentes y su influencia en la motivación escolar.

**Objetivo:** Recoger las percepciones y experiencias de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la I.E.D. Taganga acerca de las formas de enseñanza de sus docentes, con el fin de identificar elementos que favorecen o limitan su motivación hacia el aprendizaje.

#### **Perfil de los Participantes**

- Estudiantes de 4° y 5° grado de la I.E.D. Taganga.
- Seleccionados mediante muestreo intencional, considerando diversidad en el rendimiento, la participación y la actitud en clase.
- Participación voluntaria con autorización firmada de padres o acudientes.
- Número total: 10 estudiantes (5 por cada grado).

#### **Rol del moderador**

- Presentar el propósito de la actividad en lenguaje comprensible y cercano.
- Crear un ambiente de confianza, respeto y escucha.
- Fomentar la participación equitativa de todos los estudiantes.
- Formular las preguntas guía y repreguntar de forma sencilla para clarificar ideas.
- Observar el lenguaje verbal y no verbal, actitudes y emociones.
- Registrar o grabar (con autorización) el encuentro para análisis posterior.
- Cerrar con una síntesis de lo conversado y un agradecimiento.

**Duración:** 30-45 minutos

#### **Preguntas de apertura**

¿Qué es lo que más les gusta de sus clases?

¿Qué es lo que menos les gusta o les aburre en clase?

¿Cómo es para ustedes un buen profesor o profesora?

#### **Preguntas centrales**

Cuando los profesores explican los temas, ¿cómo lo hacen normalmente?

(Por ejemplo: ¿hablan todo el tiempo?, ¿los ponen a trabajar en grupo?, ¿usan juegos, videos o ejemplos?)

¿Cómo se sienten ustedes cuando el profesor explica?

(¿Les dan ganas de participar?, ¿se sienten nerviosos?, ¿aburridos?, ¿motivados?)

¿El profesor los deja participar, opinar o preguntar durante la clase? ¿Cómo lo hace?

¿Qué hace el profesor cuando alguien no entiende o se equivoca?

(¿Lo ayuda?, ¿se enoja?, ¿pone otro ejemplo?, ¿pide que otro compañero le explique?)

¿Qué actividades o clases les han parecido más divertidas o interesantes? ¿Por qué creen que esas les gustaron más?

¿Qué cosas hace el profesor para que ustedes se animen a aprender o se esfuercen más?

(Por ejemplo: los felicita, los escucha, les pone retos, los ayuda, usa juegos, etc.)

Si ustedes pudieran darle un consejo al profesor para que las clases sean más motivadoras, ¿qué le dirían?

**Preguntas de cierre**

¿Qué clase o actividad recuerdan con más alegría o entusiasmo?

Si pudieran cambiar algo de las clases, ¿qué cambiarían para sentirse más motivados?

**Cierre**

## **Anexo C. Consentimiento Informado Docente**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Tema del estudio:** Fortalecimiento de los estilos de enseñanza docente y promoción de la motivación intrínseca en estudiantes de básica primaria.

**Investigador responsable:**

Ángelo Antonio Rodríguez Gallo  
Estudiante de Maestría en Psicopedagogía  
Universidad Pontificia Bolivariana

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, manifiesto que he sido informado(a) por el investigador sobre el propósito del estudio mencionado, el cual busca fortalecer los estilos de enseñanza docente para promover la motivación intrínseca en los estudiantes.

Entiendo que mi participación consistirá en una entrevista, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos, y que la información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

**Se me ha informado que:**

- Mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento.
- Los datos que proporcione serán confidenciales y anónimos, conforme a la Ley 1581 de 2012.
- No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados.

Puedo comunicarme con el investigador en caso de dudas o inconformidades:

Correo: [anroga2810@gmail.com](mailto:anroga2810@gmail.com) / Teléfono: 3015917650

Por tanto, autorizo voluntariamente el uso de la información que brinde durante mi participación en este estudio.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del investigador: \_\_\_\_\_

Ángelo Antonio Rodríguez Gallo

Universidad Pontificia Bolivariana – Maestría en Psicopedagogía

## **Anexo D. Consentimiento Informado Estudiante**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES**

**Tema del estudio:** Fortalecimiento de los estilos de enseñanza docente y promoción de la motivación intrínseca en estudiantes de básica primaria.

**Investigador responsable:**

Ángelo Antonio Rodríguez Gallo  
Estudiante de Maestría en Psicopedagogía  
Universidad Pontificia Bolivariana

El estudiante \_\_\_\_\_, del grado \_\_\_\_\_ de la Institución Educativa Distrital Taganga, ha sido invitado a participar en un estudio académico que busca conocer cómo los docentes pueden fortalecer sus formas de enseñanza para promover la motivación y el gusto por aprender en los niños y niñas.

La participación del estudiante consistirá en una conversación grupal o entrevista, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos, donde podrá expresar de manera libre sus opiniones sobre las clases, el aprendizaje y lo que más le motiva en la escuela.

**El investigador informa que:**

- La participación del estudiante es voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento.
- La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos.
- Los datos serán confidenciales y anónimos, de acuerdo con la Ley 1581 de 2012.
- La actividad no implica riesgos físicos ni emocionales para los participantes.

**Autorización del acudiente**

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante antes mencionado, manifiesto que he sido informado(a) sobre el propósito del estudio y autorizo su participación voluntaria en el grupo focal que realizará Ángel Rodríguez, estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

He comprendido que la información será confidencial, que el niño(a) puede retirarse en cualquier momento y que esta actividad no representa riesgo alguno.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del acudiente: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del estudiante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del investigador: \_\_\_\_\_

Ángelo Antonio Rodríguez Gallo

Universidad Pontificia Bolivariana – Maestría en Psicopedagogía

### Anexo E. Carta Aval

Santa Marta, 15 de octubre de 2025

Señor:

**Carlos Correa Pérez**

Rector

**Institución Educativa Distrital Taganga**

Santa Marta

Cordial saludo,

Por medio de la presente, yo, **Angelo Rodríguez Gallo**, identificado con cedula de ciudadanía 84453280, estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, me permito solicitar respetuosamente el **aval institucional** para la realización del trabajo de grado titulado:

**"Fortalecimiento de los estilos de enseñanza de los docentes como vía para promover la motivación intrínseca en estudiantes de básica primaria en un contexto educativo rural"**,

el cual se propone desarrollar en la **Institución Educativa Distrital Taganga**.

El propósito de este estudio es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento de los estilos de enseñanza de los docentes, a partir de un proceso diagnóstico y reflexivo, con el fin de promover la motivación intrínseca de los estudiantes de básica primaria. La investigación se desarrollará bajo principios éticos, garantizando la confidencialidad de la información, el respeto por los participantes y el uso exclusivamente académico de los datos recolectados.

Se aclara que la ejecución del trabajo no interferirá con el normal desarrollo de las actividades académicas de la institución y que los resultados obtenidos podrán constituirse en un insumo valioso para la reflexión pedagógica y el fortalecimiento de las prácticas educativas en el contexto institucional.

Agradezco de antemano su disposición y apoyo para el desarrollo de este proceso investigativo, quedando atento(a) a cualquier observación o requerimiento adicional.

Atentamente,

**Angelo Rodríguez Gallo**

Estudiante Investigador

Maestría en Psicopedagogía

Universidad Pontificia Bolivariana

Correo electrónico: anroga2810@gmail.com

Teléfono: 3015917650

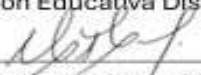
#### Aval Institucional

En constancia de lo anterior, la **Institución Educativa Distrital Taganga** otorga el aval para el desarrollo del trabajo de grado anteriormente descrito.

**Carlos Correa Pérez**

Rector

Institución Educativa Distrital Taganga

Firma: 

Número de contacto: 3167565467