

# FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

Factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes  
educativas del Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017.

Maestrante

Diego Mauricio Pantoja Obando

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Docencia Universitaria

San Juan de Pasto

2018

# FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

Factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos del Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017.

Diego Mauricio Pantoja Obando

Trabajo investigativo en el proceso de formación de la Maestría en Docencia Universitaria

Asesora: Mg. María Patricia González Gómez

Universidad de Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Docencia Universitaria

San Juan de Pasto

2018

## FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

### **Nota de exclusión de responsabilidad**

Las ideas y conclusiones aportadas en éste trabajo investigativo son responsabilidad exclusiva del autor.

# FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma jurado:** Carmen Eugenia Carvajal

---

**Firma jurado:** Fredy Hernán Villalobos Galvis

---

**Firma jurado:** Isabel Hernández Arteaga

San Juan de Pasto, agosto de 2018.

## FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

### **Dedicatoria**

A mi hijo Gabriel Santiago y a mi esposa Lizeth quienes sacrificaron su tiempo en familia a favor de una de mis metas.

### **Agradecimientos**

Un eterno agradecimiento a mi maestra Patricia González por brindarme más que conocimientos.

A todos y cada uno de mis familiares que me apoyaron y me apoyan en mis procesos de formación.

A las agentes educativas por toda su disposición para alcanzar los objetivos de éste proceso.

A mis docentes de la maestría que contribuyeron en mi formación personal y profesional.

A la Universidad de Nariño y a la IU CESMAG.

A mis compañeros de maestría, ahora mis amigos.

# FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

## Tabla de contenido

Resumen analítico de estudio RAE	11
Introducción	14
Capítulo 1: La madre comunitaria y FAMI, el ser y el hacer	21
Tendencia teórica	25
Familia	25
Ciclo vital y edad	26
Económico	27
Educación	28
Análisis, interpretación y discusión de resultados	29
Caracterizar socio demográficamente a los agentes educativos en formación profesional.	29
¿Dónde estamos?...	29
¿Quiénes son?	29
¿Y cuál es su rol?	31
¿Y qué ha pasado con los pagos?	32
Las condiciones de vida...	34
¿Cómo es la estructura familiar?	35
¿Cuál es su nivel educativo?	37
Conclusiones	39
Capítulo 2: Factores psicológicos: ¿Determinantes en la profesionalización?	41
Tendencias teóricas	46

## FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

Factores psicológicos que motivan	46
Motivación de logro personal: motivación intrínseca y Recompensas.	46
Motivación de logro personal: Interés.	47
Motivación de logro personal: Las Metas.	49
Motivación de afiliación personal: Sentido de pertenencia e identidad individual.	50
Motivación de afiliación personal: Motivación extrínseca.	52
Motivación de poder personal: Autorregulación.	54
Motivación de poder personal: Percepción de autocontrol.	55
Análisis, interpretación y discusión de resultados	57
Factores psicológicos de la motivación.	57
Motivo de logro personal.	57
¿Qué es la motivación de logro?	57
Lo que atrae su interés.	62
Las metas a alcanzar.	64
Motivo de afiliación personal.	67
Su sentido de pertenencia.	67
Lo que motiva más allá de lo personal.	72
Motivo de poder personal.	76
El dominio del sí mismo.	76
Los estímulos y su relación con el autocontrol.	79
¿Cómo es su proceso de Autorregulación?	82
Conclusiones	85

## FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

Recomendaciones	87
Capítulo 3: Lo social y su relación con la motivación	88
Tendencias teóricas	90
Motivación de logro social: Proceso de modelado.	90
Motivación de logro social: Sentido de pertenencia e identidad colectiva.	92
Motivación de afiliación social: Motivación del grupo.	93
Motivación de afiliación social: Comparación social.	94
Motivación de poder social: Profesión.	96
Motivación de poder social: Liderazgo.	96
Análisis, interpretación y discusión de resultados	98
Factores sociales que motivan.	98
Motivación de logro social.	98
Un modelo a seguir...	98
Aquello a lo que se sienten pertenecientes...	101
Motivación de afiliación social.	104
¿Cómo motiva el grupo?	104
Lo que socialmente motiva...	108
Motivación de poder social.	111
Lo que quería ser...	111
El liderazgo en las agentes educativas...	115
Conclusiones	117
Recomendaciones	119



## FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

Categorías Inductivas	120
Capítulo 4: Formulación de una estrategia tendiente a motivar la formación profesional.	121
Justificación	121
Objetivos	124
Objetivo General	124
Objetivos específicos	125
Modelo motivación de logro	125
Metodología	126
Referencias Generales	131
Referencia Introducción	131
Referencia Capítulo uno	133
Referencia Capítulo dos	139
Referencia Capítulo tres	146
Referencias Propuesta	149
Anexos	150

# FACTORES PSICOSOCIALES DE LA MOTIVACIÓN

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Taller 1.....	127
Tabla 2. Taller 2.....	128
Tabla 3. Taller 3.....	129

**Resumen analítico de estudio RAE**

**Temática:** Educación y Motivación.

**Título:** Factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativas del Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017.

**Citación en APA:** Pantoja, M. (2018). *Factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativas del Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Nariño, Colombia: Pasto-Nariño.

**Objetivo general:** Analizar los factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos del Municipio de Puerres *durante el periodo 2016-2017*.

**Objetivos específicos:**

Caracterizar socio demográficamente a las agentes educativas en formación profesional.

Identificar los factores psicológicos de la motivación que promueven la formación profesional de agentes educativas.

Reconocer cómo los factores sociales de la motivación promueven la formación profesional de agentes educativas.

Formular una estrategia tendiente a motivar la formación profesional acorde con el programa del ICBF y las motivaciones de las agentes educativas.

El proceso se orientó por un paradigma de investigación cualitativo, con un enfoque histórico-hermenéutico desde la etnografía; la unidad de análisis se convirtió en la unidad de trabajo ya que la muestra fue de (nueve en total) y cumplió con los criterios de inclusión de ser

ex madres comunitarias y FAMI (ahora agentes educativas) que transitan a los Centros de Desarrollo Infantil e inician un proceso de profesionalización constituían un mismo perfil de interés a investigar; en ese sentido, se hizo pertinente aplicar las técnicas de *historia de vida*, *grupos focales* y la *encuesta* para la recolección de información que fue analizada e interpretada a través de *matriz de vaciado de información*, *matriz de categorías deductivas* y *matriz de triangulación* para el análisis e interpretación de resultados. El eje estructurante de la misma fue la relación entre motivación y educación superior de agentes educativas donde interfieren factores sociales y personales que promueven su acción, es decir, permitieron dar respuesta a la pregunta *¿Cuáles son los factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos en el Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017?*

De esa manera, el objetivo central que buscó analizar los factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos del Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017 entendió la motivación en términos de los tres principales sistemas de motivos como determinantes de la conducta desde la teoría de McClellan (1989) y vistos a la luz de lo social y lo psicológico: *afiliación* que hace alusión al deseo e importancia de generar, mantener y si es el caso restaurar una relación interpersonal cercana con otros sujetos, el *poder* que cumple funciones selectivas, orientadoras y energizantes en una manera de generar dominio, agresión o control asimétrico del otro, y el *logro* como la búsqueda del éxito en actividades que evidencien la evaluación del desempeño, en camino de un nivel de excelencia.

Como principales conclusiones se encontró que las agentes educativas manifiestan una baja motivación de logro seguido de una baja motivación de poder; la motivación de afiliación es la que más sobresale y la cual alienta más a la agente educativa en su proceso de

profesionalización. Se reflexiona acerca de la motivación no como un aspecto dicotómico motivación/desmotivación, sino como un proceso dinámico y complejo dentro del cual se distinguen muchos matices, se indagó en cómo se genera, se mantiene y desarrolla efectos diversos en cada sistema de motivación (afiliación, poder y logro) en las agentes educativas, lo que permite generar conocimiento teórico y herramientas prácticas necesarias para comprender e implementar estrategias tendientes a motivar la formación profesional.

**Palabras clave:** Agente educativa, motivación, afiliación, poder, logro y profesionalización.

### Introducción

El documento es el resultado de un proceso investigativo desarrollado en el marco de la formación como magister del postgrado en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, modalidad presencial, con un plan de estudios que se desarrolló en cuatro semestres académicos, cada uno con duración de dieciséis semanas.

Dicho Programa gira alrededor de la formación integral, comprendiendo básicamente la formación humana, social, ética e investigativa orientado a lo pedagógico y didáctico, con la firme intención de mejorar la eficacia y la eficiencia en los procesos educativos para contribuir significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Así, ésta investigación se suscribe a la línea de investigación *desarrollo humano* al compartir aspectos en común como lo es abrir escenarios de docencia e investigación encaminados a propiciar el “bienvivir” o “bienestar” de las comunidades, garantizar una sociedad, un contexto y un ambiente óptimo para que la persona, grupos y comunidades logren desarrollar sus potencialidades y así posibilitar una vida productiva, próspera, fructífera y feliz.

¿Cómo surge el tema de investigación? La respuesta parte de la experiencia laboral del autor de aproximadamente dos años con la población objeto de estudio y que permitió conocer todo el fenómeno del tránsito de madre comunitaria y FAMI a *agente educativa*, junto a las exigencias y cambios que ello implicaba; esto generó el interés por conocer la motivación en relación a su proceso de profesionalización, teniendo presente las características históricas y contextuales, sin dejar de lado los nuevos lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014; 2014-2018) Prosperidad para todos y la Estrategia de cero a Siempre.

Con dichos lineamientos y la estrategia de cero a Siempre se crean y actualizan los Centros de Desarrollo Infantil –CDI- en su modalidad Institucional y Centros de Desarrollo Infantil –CDI entorno Familiar; hogares que serían atendidos por madres comunitarias quienes al ingresar a los programas pierden tal denominación para ser conocidas como *agentes educativas* y cuya característica central es la exigencia que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2013) les hace para seguir estudios de educación superior. Sin lugar a dudas, éste tránsito a los CDI tiene aspectos propios de mejora tanto para ellas como para los beneficiarios, ventajas que los programas tradicionalmente existentes conocidos como Hogar FAMI (Familia Mujer e Infancia) y HCB (Hogar Comunitario de Bienestar) formación profesional, las nueve agentes educativas, quienes son las participantes de éste proyecto, toman la decisión de estudiar Licenciatura en Pedagogía Infantil *modalidad virtual* ofertado por la Corporación Universitaria Iberoamericana; formación que fue analizada retomando los factores psicológicos y sociales en función de la motivación. *Continúan estudiando continúan trabajando*, fue la consigna que a ellas se les impuso y que las llevó a iniciar su pregrado, por tanto, no fue una decisión de estudiar que contemplaran como deseada.

El proceso de profesionalización lo realizan ex madres comunitarias y ex madres FAMI que llevan aproximadamente de 4 a 30 años al servicio de la primera infancia, mujeres en un rango de edad de 40 a 58 años quienes en su ingreso al servicio de la comunidad obtenían salarios que no llegaban a la mitad de un salario mínimo mensual legal vigente para la fecha; y que pese a mejorar su salario y contratación laboral a partir del tránsito a los CDI, su ingreso económico no es suficiente.

El tránsito a los Centros de Desarrollo Infantil fue un proceso abrupto, pasar de llevar más de 15 años trabajando como madres comunitarias y madres FAMI en sus propias

viviendas en las condiciones propias que los programas tuvieron desde sus inicios, para trasladarse a un contexto totalmente diferente donde la exigencia fue mayor porque se debían cumplir con estándares de calidad de ICBF, con vigilancia, monitoreo constante y en convivencia con otras personas, generó dificultades en lo personal y lo social.

Así, la motivación frente la profesionalización depende de la posición en espacio y tiempo desde la cual esté cada sujeto, y en ese sentido, un aspecto clave identificado en esta investigación es que la formación profesional permea el hecho de una pasión por el saber, adentrándose en esferas que rodean el tema de un estatus académico, social, económico y político.

Una conclusión como la anterior se alcanzó tras un recorrido por el tema de la motivación que repercute en su rol de estudiante, en la importancia de la formación profesional y la relación que esto tiene con la historicidad de cada una de ellas. Es de recordar que se indagó sobre motivación desde diferentes modelos teóricos para finalmente centrarse en la teoría de McClelland (1989), la cual se enriquece con diferentes autores y postulados.

El autor aborda la motivación desde tres principales sistemas: *logro, afiliación y poder*, los cuales permiten identificar, en términos generales, la importancia del ser humano como persona y no sólo como profesional o empleado. Los tres sistemas en éste trabajo se relacionan profundamente con una postura *cognitivo-social* desde la Psicología y su relación con la *educación*, comprendiendo en éste proceso cómo la conducta está determinada por el ambiente, pero sobre todo por las actitudes de cada individuo; los autores Pintrich y Schunk (2006) profundizan acerca del tema.

Para McClelland (1989) *el motivo de logro* tiene una definición más dada a la búsqueda del éxito en actividades que evidencien la evaluación del desempeño hacia el



éxito. Dentro de las principales características del motivo de logro que plantea el autor y que desarrolla un poco más específico Chóliz (2004 b) se puede identificar la búsqueda activa del éxito en el proceso profesional, capacidad de emprender procesos, la responsabilidad, retomar la importancia de ser evaluados y retroalimentados en su comportamiento, la creatividad e innovación para alcanzar los objetivos, ejecutar eficazmente una tarea encomendada rindiendo más que otros, preferir una actividad de dificultad moderada antes que una fácil y la capacidad de ser calculadores al momento de tomar riesgos. En tanto el *motivo de afiliación*, hace alusión al deseo e importancia de generar, mantener y si es el caso restaurar una relación interpersonal cercana con otros sujetos. McClelland (1989) refiere que el motivo de afiliación es en definitiva la necesidad de formar parte de un grupo, resaltando que un sujeto con este tipo de afiliación tiene como principales características el disfrutar estar acompañado evitando en lo posible estar solo ya que le gusta el contacto social, le gusta ayudar a los demás, realizar trabajos en equipo, ser reconocido socialmente y ser participativo en grupos.

Finalmente, el *motivo de poder* se caracteriza por que hay una relación entre dos sujetos donde uno de ellos ejerce control sobre el otro, se tienen presentes aspectos como buscar el dominio y el control del comportamiento del otro, se está dentro de una posición más conservadora y se busca a la vez mantener el control.

Es importante resaltar que el autor no habla de los tres sistemas explicitando la relación de cada uno de ellos con lo social, pero dentro de esta investigación se trató de hacer esa disgregación con la intención de comprender mejor la teoría de la motivación a la luz de un proceso de profesionalización, aclarando que es muy difícil encontrar los límites entre lo que es social y lo psicológico.

Se plantearon tres *categorías de análisis*: La primera la *caracterización sociodemográfica* en la cual se abordaron cuatro subcategorías que buscaron indagar sobre

aspectos: *familiares* (tipología familiar y ciclo vital), *sociales* (estrato socioeconómico, pertenencia a grupos sociales), *personales* (género, edad, enfermedad) e *institucionales* (tiempo laboral, estudios); la segunda, *factores psicológicos que promueven la motivación* en la cual se trabajaron tres subcategorías: *motivación de logro personal* (recompensas y motivación intrínseca, interés y las metas), *motivación de afiliación personal* (sentido de pertenencia e identidad individual, motivación extrínseca,) y *motivación de poder personal* (percepción de autocontrol, autorregulación); finalmente la categoría *factores sociales que promueven la motivación* en la cual se trabajaron tres subcategorías: *motivación de logro social* (proceso de modelado, sentido de pertenencia e identidad colectiva) *motivación de afiliación social* (motivación del grupo, comparación social), *motivación de poder social* (profesión, liderazgo).

Dichas categorías son abordadas a la luz del objetivo general que *analizó los factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos del Municipio de Puerres*, junto al alcance de sus tres objetivos específicos, el primero: *caracterizar socio demográficamente a las agentes educativas en formación profesional*; el segundo, *identificar los factores psicológicos de la motivación que promueven la formación profesional de agentes educativas*; el tercero, *reconocer cómo los factores sociales de la motivación promueven la formación profesional de agentes educativas*; para finalmente *formular una estrategia tendiente a motivar la formación profesional acorde con el programa del ICBF y las motivaciones de las agentes educativas*.

Para alcanzar dichos objetivos se partió de un proceso metodológico que se orientó bajo el paradigma *cualitativo*, guiado por etapas y técnicas correspondientes al mismo, como un proceso en el que se recolectó, analizó y vinculó respuestas del

porqué y el cómo sucedieron los hechos con base en el interés de comprender la perspectiva de las agentes educativas, y de esa manera responder al planteamiento del problema, tal como lo esboza Hernández, Fernández y Baptista (2010).

En coherencia al paradigma cualitativo y a los objetivos a alcanzar, el enfoque epistemológico fue *histórico - hermenéutico* el cual permitió interpretar el sentido, los textos en contextos para aproximarse a un verdadero sentido de la conducta de las agentes educativas en interrelación con su medio social. En coherencia con Hoyos (2011) se realizó una distinción entre lo que se dice, lo que se ha dicho y lo que quiere decir la agente educativa, trascendiendo los referentes de espacio y tiempo, o como lo hace entender Odman (cómo se citó en Sandoval, 2002) y Gadamer (como se citó en Navia y Rodríguez, 2008), comprender que la realidad es susceptible de múltiples lecturas, abriendo un abanico de posibilidades pero con un objetivo convergente de las mismas, el aproximarse a un verdadero sentido de la acción humana y su interrelación con el medio social. El tipo de investigación fue *Etnográfico*. Angrosino (2012) dio la partida para entender el fenómeno motivacional y lo psicosocial desde una perspectiva interpretativa, holística, reflexiva y contextualizada de la realidad social, para articularse con Sandoval (2002) quien propone que básicamente la conducta humana debe ser entendida desde los escenarios naturales donde ocurre, y desde la comprensión por parte del investigador del mundo simbólico o tejido de significados y significantes donde viven las personas, y que se debe ir más allá de lo que se encuentre en la observación participante y las entrevistas a informantes clave.

La unidad de análisis se convirtió en la unidad de trabajo, siendo nueve ex madres comunitarias y FAMI que conformaron una *muestra homogénea* en la cual las unidades de análisis poseen un mismo perfil o características, tal como lo menciona Miles y Huberman;

Creswell; Henderson (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Así, el número de participantes correspondió al factor *entendimiento del fenómeno* que básicamente fueron el número de casos que permitieron responder a las preguntas de investigación.

Para la recolección de la información una de las técnicas que se empleó fue la de *grupos focales* o también llamada *entrevista exploratoria grupal*, que de acuerdo a Monje (2011) permitió que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en las participantes. Esta técnica de discusión se realizó mediante unas preguntas diseñadas bajo la modalidad de entrevista grupal abierta y semi-estructurada.

Otra técnica empleada fue la *historia de vida*, un método con el cual se recopilaron revelaciones narrativas de la unidad de trabajo, pidiéndoles que narren cronológicamente sus experiencias a partir de un proceso retrospectivo, sobre todo su proceso de vinculación como madres comunitarias-FAMI, su tránsito a los CDI y su inicio en la formación profesional, entre otros aspectos importantes de sus vidas.

En el marco de las técnicas se construyeron varios instrumentos: *Formato de cuestionario*, *el formato de entrevista a profundidad (Historia de vida)* y *el formato de grupo focal (grupos focales)*, de acuerdo a lo que se pretendió encontrar en cada objetivo específico y su convergencia en el objetivo general, formatos que fueron validados por tres jueces expertos, uno en calidad de doctor y dos magísteres.

En cuanto a la *sistematización de la información*, el insumo recopilado fue analizado mediante el uso de matrices tales como *matriz de vaciado de información*, *matriz de categorías deductivas* y *matriz de triangulación* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), las cuales en conjunto permitieron organizar, reagrupar y gestionar el material de investigación de manera creativa y sistemática para el análisis cualitativo.

A partir de ello, en coherencia con Okuda y Benavides (2005) y Bericat (1998) para continuar con el carácter de científicidad de ésta investigación, la *triangulación* se realizó de acuerdo a las técnicas aplicadas: historia de vida, grupo focal y cuestionario.

Se deja en claro que para el acceso a la unidad de análisis se realizó de manera escrita la solicitud de acceso al director general de la ONG (Organización no gubernamental) ATME (Asociación de trabajo multidisciplinario para pueblos étnicos y otros), jefe inmediato de las agentes educativas, para el desarrollo del proceso investigativo, posteriormente un primer encuentro con los posibles participantes dando a conocer el propósito de la investigación y conocer su deseo de participar en la misma a partir de la afirmación, con el consentimiento informado. El documento estructurado en cuatro capítulos que dan cuenta de los hallazgos para cada objetivo planteado, finalizando con las conclusiones y recomendaciones de todo éste proyecto.

### **Capítulo 1: La madre comunitaria y FAMI, el ser y el hacer**

La relación primera infancia y madre comunitaria ha sido un vínculo importante dentro de la estructura social Colombiana, tal es así, que el Congreso de la República, por medio de la Ley 7 (1979), fijó los principios fundamentales para garantizar medidas protectoras de la niñez colombiana, creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y reorganizó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que entre sus funciones tiene la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia enmarcado en estándares de calidad (ICBF, 2014). De esta manera, por medio de la Ley 89 (1988), se asignan recursos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para implementar los Hogares Comunitarios de Bienestar y Hogares FAMI que beneficiarían a las poblaciones más vulnerables del país, siendo estos los encargados de atender las necesidades

básicas de nutrición, salud, protección y desarrollo individual y social de los niños, lo cual genera la aparición de la figura de madre comunitaria y FAMI.

La creación de la figura de madre comunitaria y FAMI tuvo desde un inicio la connotación de ser un *trabajo voluntario* por parte de las madres comunitarias y FAMI, por tanto, no existía contrato laboral ni ninguna otra clase de relación laboral entre ellas y las asociaciones de padres de familia que las vigilaban o incluso con el mismo ICBF, puesto que el programa fue creado para fortalecer la responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos, con su trabajo solidario y el de la comunidad en general (Acuerdo 21 de noviembre 1989; Decreto 1471, 1990).

A pesar de negarse sistemáticamente la existencia de relación laboral entre las madres comunitarias y los organismos o entidades responsables por la ejecución de los programas, la Ley 509 (1999), dispuso la creación de algunos beneficios a favor de las Madres Comunitarias y FAMI en materia de seguridad social, posibilitando su afiliación al régimen contributivo del Sistema General de Seguridad Social en Salud y otorgándoles un subsidio pensional. El artículo 36 de la Ley 1602 (2012) establece que, a partir del 2014, todas las madres comunitarias deberán estar contratadas laboralmente por las entidades administradoras del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar y devengarán un salario mínimo o el equivalente al número de días trabajados durante el mes.

Así, en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 *Prosperidad para todos y la Estrategia de cero a Siempre*, se plantea la prestación de servicios de educación inicial transversal a una atención integral de la primera infancia, otorgando dicha función principalmente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2012), quien busca brindar la mejor atención a la primera infancia como política que contribuye a un desarrollo integral en la esfera social, psicológica y física de los niños y niñas que hacen parte de los

programas del ICBF (Camargo y Castro, 2013, p.17). De esta manera, se crean dos programas para la articulación a la educación inicial: *Centros de Desarrollo Infantil –CDI-* en su modalidad Institucional y *Centros de Desarrollo Infantil –CDI entorno Familiar*, con características propias de mejora y ventaja que los programas tradicionalmente existentes conocidos como *HCB (Hogar Comunitario de Bienestar)* y *Hogar FAMI (Familia Mujer e Infancia)* no tienen.

La creación de esos dos programas nuevos se relaciona directamente con las nueve mujeres que hicieron parte en esta investigación: Madres comunitarias que laboraban en cercanías al sector urbano del Municipio de Puerres, ingresaron en un primer momento a los denominados Hogares Grupales y posteriormente hicieron su transición al *CDI Institucional*.

Los *CDI entorno Familiar* lo conforman nueve madres FAMI que transitan al nuevo programa, quienes laboraban bajo la modalidad FAMI en sectores dispersos de la localidad.

El fenómeno del tránsito a los CDI generó una serie de diferencias entre quienes transitan y las madres comunitarias y FAMI que no lo pudieron hacer, hecho que ha sido catalogado como injusto, ilógico e incluso como un acto de traición para los beneficios propios de la ocupación. Esa transición de madre comunitaria y FAMI a los nuevos programas coordinados por ICBF, cambia drásticamente su rol al tener una participación más activa, con nuevos lineamientos y exigencias. Una de esas exigencias radicales fue que renunciaran a ser madres comunitarias y FAMI para convertirse en *agentes educativas* garantizando su tránsito a los nuevos programas, sumado a ello, la exigencia de continuar su formación profesional *so pena* de perder su empleo.

Conocer parte de la historia de las madres comunitarias y FAMI da una idea clara de lo que ha implicado asumir el nuevo rol de agente educativa más allá de la definición que brinda el ICBF, definición lejos del contexto y de la historicidad que enmarca a cada una de

ellas. Por eso, los aspectos sociodemográficos que se contemplan en éste capítulo dan cuenta de una realidad particularizada que permite comprender los factores psicosociales de la motivación ligados a la profesionalización en espacio y tiempo específico.

Para poder alcanzar el primer objetivo específico que es *caracterizar socio demográficamente a las agentes educativas en formación profesional* fue necesario partir desde un interés social con una mirada *cualitativa*, adentrándose en el enfoque *histórico-hermenéutico* que permitió comprender la realidad a partir de la interacción cotidiana. En palabras de Osorio (2007) se diría que permitió orientar la praxis personal-social dentro de un contexto histórico en el cual el lenguaje fue el medio que hizo posible la intercomunicación y la interacción, susceptible de interpretación y comprensión.

De acuerdo al enfoque de investigación para el alcance del objetivo se utilizó la *etnografía* lo cual permitió describir y analizar ideas, los significados, aspectos sociales, socioeconómicos, educativos, políticos y culturales que han vivido y viven actualmente las agentes educativas en sus prácticas cotidianas a partir de su historia.

Para lograr la caracterización sociodemográfica se tuvieron en cuenta elementos de orden *familiar* (tipología familiar y ciclo vital), *social* (estrato socioeconómico; pertenencia a grupos sociales), *personal* (género; edad; enfermedad), e *institucionales* (tiempo laboral; estudios); para conocer éstos se utilizó el *cuestionario* como técnica de recolección de información siguiendo los lineamientos de Monje (2011); y Hernández *et al.* (2010). El instrumento fue un formato con preguntas cerradas y abiertas validado por medio de tres jueces expertos, uno con doctorado y dos magísteres; cuestionario que se resolvió de manera escrita por parte de los participantes de la investigación, fácil de diligenciar y de fácil análisis.



Los datos cuantitativos obtenidos fueron fuente primordial para entender parte de su realidad, ya sea desde el dato numérico o en relación con la información cualitativa obtenida con las otras técnicas e instrumentos de recolección de información (Okuda y Benavides, 2005; Bericat, 1998).

### **Tendencia teórica**

La caracterización sociodemográfica es utilizada como insumo en el diagnóstico de las condiciones de salud, trabajo, educación, vivienda, familia, entre otros, y depende de los intereses de quien indaga. En éste capítulo se abordan aspectos familiares, sociales, personales e institucionales que dieron cuenta de la constitución sociodemográfica de la agente educativa, por eso se realiza una pequeña aproximación a ellos.

#### **Familia**

Andolfi (2003), Hernández (1998) y Gutiérrez de Pineda (1992) definen familia como el conjunto de personas entre las que median lazos cercanos de sangre, afinidad o adopción, independientemente de su cercanía física o geográfica y de su cercanía afectiva o emocional, y con un concomitante más, su transformación. En ese sentido existen variados tipos de familia y definiciones de la misma, pero llegando a un punto en común, la familia es una institución social que determina las reglas de comportamiento social, es un grupo donde sus integrantes interactúan en la vida cotidiana para preservar su supervivencia, es una construcción cultural a partir de valores sociales, tradicionales, religiosos y políticos que ayudan a reducir el impacto negativo de cambios o eventos inesperados, y finalmente puede entenderse la familia como un conjunto de relaciones emocionales, que al ser una forma de vida en común, puede satisfacer necesidades emocionales de los miembros a través de la interacción.

Gutiérrez de Pineda (1992) hace un recorrido por aspectos socioculturales y demográficos que logran evidenciar cómo la relación ambiente-individuo es determinante en

la cotidianidad tanto en lo colectivo como en lo privado. La autora reconoce que el hábitat y su relación con escasa o intensa aculturación genera efectos diferentes en las relaciones sociales y de producción, y resalta que las variadas instituciones tienen un papel determinante, ejemplo de ello es la iglesia y su influencia en el concepto de familia dejando básicamente en un segundo plano a la mujer, pues de entrada no es lo mismo constituir una familia legal, de hecho, unión libre, relación esporádica o concubinato, no porque una sea mejor que la otra, sino porque tienen dinámicas diferentes. En pocas palabras, la autora al igual que Andolfi (2003) contrapone el variadísimo mosaico tipológico desarrollado bajo la influencia de subculturas regionales, áreas urbanas o rurales, clases sociales, formas de tenencia y propiedad, etapas del ciclo vital de la institución, entre otros, que no permiten hablar de un tipo de familia en Colombia, sino sólo de modo plural.

### **Ciclo vital y edad**

La madurez, el ciclo vital y el proceso evolutivo son instancias por las cual la mayoría de seres humanos pasan, con aspectos o características propias cada una de ellas. La madurez según Warner y Willis (2003) y Andolfi (2003) inicia entre los 25 y 65 años, puede comprenderse en dos etapas, una entre los 25 y 45 años llamada *primera madurez*, y la otra entre los 45 y 65 años llamada *madurez tardía*. Dentro de ésta segunda etapa suceden cambios silenciosos en la parte psicológica, física y social, menos evidentes que en otras etapas del desarrollo, los cuales pueden generar *crisis*, algunas veces de difícil decisión.

Según estos autores, dentro de esas crisis se identifican las *evolutivas* y las *accidentales*. Las *evolutivas* son los cambios físicos, psíquicos y sociales que tienen una connotación genética importante, y las *accidentales* que son cambios internos originados por acontecimientos del exterior. Partiendo de lo anterior y como se mencionó en la descripción

del problema, la edad de las agentes educativas es de 40 a 58 años aproximadamente, edad madura, ante lo cual es importante entender como la edad también juega un papel importante en el tema de la profesionalización; según Warner y Willis (2003) en dicha edad se pueden generar cambios psicológicos tales como pensar más sobre la existencia de sí, se comienza a enfrentar el envejecimiento, hay una disminución de la rapidez de diversas funciones mentales y hay cambios físicos como la menopausia que genera efectos psicológicos fruto del proceso hormonal, que pueden influir en las relaciones de pareja, laborales, académicas, entre otras.

### **Económico**

El contexto económico de un país está rodeado de factores que generan avances, retrocesos o estancamientos en la dinámica de cada individuo Martínez (2013); Colombia no está exenta de pasar por un auge o un decaimiento de los diferentes sectores que ayudan a un país a desarrollarse cada día. Según Arias (2018) el crecimiento económico colombiano puede verse impactado por efectos de la política, sectores que impulsaran la economía, el conflicto interno, la educación, entre muchos otros. Existe una relación entre la economía nacional y lo que se vive al interior de cada familia; un salario mínimo representa el mínimo para sobrevivir, poca inversión en educación por parte del estado se verá el reflejo en la poca educación de los ciudadanos, puesto que sólo suplen las necesidades primordiales. En ese sentido Keines (2015) había formulado que el estado debe intervenir en la economía controlando y administrando a través de la inversión y el gasto público pero al mismo tiempo sosteniendo el equilibrio natural conseguido por cada individuo al buscar su beneficio, resaltando con ello la importancia del estado en el tema del desarrollo económico no solo nacional sino del individuo, caso contrario no se tendría economía porque no hay bienestar, es decir, no hay una humanización de la sociedad (Colmenares, 2006).

### **Educación**

De manera general el sistema de educación superior tiene una función social dado que responde por objetivos sociales, en interacciones sociales y con objetivos personales que innegablemente influyen o son influenciados por lo interpersonal e intrapersonal en términos de deberes y derechos; de esa manera, al convertirse en social se puede partir desde un referente internacional como lo planteado por Delors (1996) quien en colaboración con varios autores resalta la importancia de la educación brindando lineamientos para su desarrollo de calidad. La Conferencia Mundial de Educación Superior (CEMES) (2009) identifica que dentro de la educación superior se deben seguir lineamientos de equidad, calidad y pertinencia. Se comprende así la importancia de una educación en todos los niveles y modalidades de la misma, desde la primera infancia hasta estudios de posgrado, de esa manera la agente educativa se convierte para éste proceso investigativo en un eje articulador de las dos instancias, por un lado está la formación que brindan a la primera infancia como garantes de ese desarrollo integral; y por otra parte, la formación en educación superior que cada una de ellas recibe dentro de su profesionalización, el cual desarrolla competencias genéricas y específicas importantes para el ejercicio de profesional (Beneitone, Esquetini, Gonzalez, Maletá, Siufi, y Wagenaar, 2007).

Así, se enmarca la ética hacia el compromiso social, como un proyecto que afina la estructura educativa para la calidad, efectividad y transparencia de la educación superior, que van a repercutir en la labor diaria de cualquier profesional ya que como concuerdan Ugas (2005), De Zubiría (2013) y Savater (1997) la importancia de la educación radica en que cada sujeto pueda potenciar su desarrollo humano y comience a ser activo al generar conocimiento dentro de una función social; la educación debe convertirse en el eje dinamizador de la sociedad.

## **Análisis, interpretación y discusión de resultados**

### **Caracterizar socio demográficamente a los agentes educativos en formación profesional.**

#### *¿Dónde estamos?...*

El Municipio de Puerres está ubicado al sur oriente del Departamento de Nariño anclado en el Cañón de la Amazonía, contando con una población de 8.570 habitantes según las proyecciones del Censo Dane (2005) para el año 2012 de los cuales el 30% se ubica en el sector urbano y el 70% en el sector rural; un contexto sociocultural cuya principal actividad económica gira en torno a la agricultura y la ganadería (Camargo y Castro, 2011). El total de habitantes de la localidad, aproximadamente 590 son niños y niñas menores de cinco años de edad, quienes pueden ser atendidos en los programas de ICBF en las cuatro modalidades operativas en el Municipio: Hogar Comunitario de Bienestar, Hogar FAMI, CDI Institucional y CDI entorno Familiar (ICBF, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2009).

Es oportuno mencionar aquí los estudios de Martínez (2013) que revelan a Nariño ser uno de los departamentos más desiguales al igual que Chocó y Cauca, alcanzando una pobreza del 64, 4% y una indigencia del 23,7% (p. 103).

#### *¿Quiénes son?*

Son nueve las ex madres comunitarias y FAMI de origen puerreño quienes se desempeñaron en los hogares tradicionales entre 4 y 30 años. Sus edades están entre 40 y 58 años distribuidas de la siguiente manera: la persona con 40 años tiene 4 años de experiencia laboral; otra de 42 años con 14 años de experiencia; sigue una ex madre de 45 años de edad con 16 años de vinculación; se incluye una ex madre comunitaria de 46 años que ha dedicado 22 a la primera infancia; así mismo una ex madre de 48 años con 23 al servicio infantil, y una

ex madre con 49 años de los cuales 19 los ha dedicado al servicio de la primera infancia. En la década de los cincuenta se encuentran tres ex madres comunitarias y FAMI: La primera de ellas con 50 años de edad de los cuales 27 ha dedicado al trabajo con niños-as; seguido está una con 52 años quien ha trabajado 14 con primera infancia, y finalmente una agente educativa con 58 años de edad de los cuales 29 años trabajó con los programas del ICBF. Éstos años de experiencia o dedicación a la primera infancia incluyen los años de vinculación a los nuevos programas del ICBF que inician a partir del 2012-2013 con el tránsito a los CDI's: Cinco años de trabajo en CDI para las cinco ex madres comunitarias que transitaron en el 2012 y cuatro años de trabajo en CDI para las cuatro ex madres que transitaron en el 2013, bajo las condiciones laborales, salariales y exigencias de dichas modalidades.

Estas agentes educativas han tenido bastante experiencia como madres comunitarias y madres FAMI, y aunque no se consideraban maestras en esencia, han realizado un trabajo dedicado a la primera infancia, quienes apoyan procesos de desarrollo y educación inicial en estos infantes por muchos años en su vida laboral. Estas mujeres sobrepasan los cuarenta años, situación que hace difícil vincularse laboralmente en otro tipo de trabajo como también ya lo había identificado Jojoa y Rubio (2003), Hernández, Vásquez (2004) y Gómez, Galvis, Royuela (2015) al coincidir que el índice de la calidad de empleo en Colombia está alrededor de los 30 años siendo difícil encontrar otro a mayor edad y las personas con menor entrenamiento y menos formación son más propensas a aceptar trabajos con menor calidad tanto al comienzo de la vida laboral, como al final del ciclo de vida laboral. Aún más, tres de ellas pasan los cincuenta años lo que las acerca a la edad de jubilación, que según la ley 100 (1993) para la mujer son los 57 años.

*¿Y cuál es su rol?*

Su condición de mujer, responsable de un hogar propio, y de un hogar FAMI o Comunitario al tomar la decisión voluntaria de cuidar niños y niñas en cada una de sus comunidades, se convirtió en una posibilidad de trabajo que con el pasar del tiempo sería su proyecto de vida laboral, y pese a que su trabajo no sea suficientemente reconocido social como económicamente, éste se transformó en eje determinante de su manutención y la de su familia. Asumir ese rol como madre comunitaria o FAMI tenía que ver con la necesidad económica en la cual se encontraban, ellas así lo afirman:

*“En un principio de pronto la falta de fuentes de trabajo, pues aquí en nuestro municipio no ha habido más fuentes de trabajo”.*

*“Al principio tomé el trabajo como algo momentáneo, y vea, llevo la mitad de mi vida en esto”.*

A partir de las entrevistas realizadas, comentan que dicha vinculación laboral se realizó por medio de las juntas de acción comunal del barrio o la vereda en la cual desempeñaban su actividad laboral, acarreando una dificultad significativa debido a que dichas juntas no realizaron los pagos de sus prestaciones sociales de ley, lo cual en la actualidad ha generado dificultades para acceder a su pensión, de hecho, solo a partir del 2012-2013 con la asignación de su nuevo rol comienzan a tener sus prestaciones de ley. Aún más, el salario percibido desde sus inicios hasta antes de transitar a los Centros de Desarrollo Infantil no superó el salario mínimo mensual legal vigente para cada período laboral, *“Solo laboraba, no era un sueldo, sino una beca”.*

*“Había un reconocimiento económico que era una beca, ellos lo denominaban una beca”.*

*“La situación económica había sido muy difícil, tampoco había sido muy bueno el pago en ese momento, pero la importancia fue vincularme al trabajo”.*

Lo que se percibe en los anteriores relatos, es que definitivamente el acceder al trabajo como madre comunitaria, era más una ayuda a la comunidad que un empleo como tal, esto se refleja en la falta de un contrato laboral con prestaciones sociales como debía ser según la normatividad. Ese no cumplir con los requisitos mínimos para su trabajo afectó el desarrollo normal en el ámbito laboral pero también se expandió a otros ámbitos de la vida, que sin duda se contrastan con lo encontrado por Gómez, Galvis, Royuela (2015) y Martínez (2013). Esta situación parece ser (según los relatos) que persistió por mucho tiempo, hasta el año 2012-2013; y para el gobierno podría representar un problema laboral que acarrearía demandas ya que con la promulgación de la sentencia T-480 (2016) la Corte Constitucional le ordenó al ICBF pagar la pensión de 106 madres comunitarias al recibir decenas de tutelas. El alto tribunal reconoció que las madres sí sostenían un contrato laboral con el ICBF, así las directivas de la entidad dijeran que no, reconocen que ICBF les estaba vulnerando el derecho a la igualdad, la seguridad social, la dignidad humana, el mínimo vital y al trabajo, y eso sin incluir las 74000 madre que trabajan en Colombia.

### ***¿Y qué ha pasado con los pagos?***

Todas las participantes reconocen que la remuneración salarial no ha sido la justa, pero ha sido lo que les ha permitido la subsistencia propia y de su familia.

*“No era muy fructífero, pero por lo menos me generaba algún dinero de ingreso que eso era lo que más se necesitaba inicialmente”.*

*“El trabajo ha sido duro y muy poco el pago, pero tocaba”.*



Se evidencia que esa “beca” era más un salario simbólico para éstas madres comunitarias, y como necesitaban trabajar y la necesidad económica era la principal razón para continuar con este empleo. Nuevamente coincide con lo encontrado por Gómez, Galvis, Royuela (2015) frente a que las personas con menor entrenamiento y menos formación son más propensas a aceptar trabajos con menor calidad, súmese a esto la poca oferta laboral en el contexto municipal.

Las condiciones laborales actualmente como agentes educativas son diferentes a las anteriores, al menos en lo respectivo a la parte económica y legal. Como ellas lo expresan, su salario como madres comunitarias o FAMI tuvo la característica de ser denominado *beca* que en ningún momento llegó a superar un salario mínimo mensual legal vigente; el salario para una madre comunitaria inició con 18.000 pesos y justo antes de entrar a los nuevos programas del ICBF oscilaba entre un 50% y 70% del salario mínimo para cada periodo laborado, algo cercano a los 300 o 400 mil pesos, sin las prestaciones de ley correspondientes; entre tanto para una madre FAMI su salario inicial también fue de 18.000 pesos y finalizando el rol como madre FAMI se estimaba en unos 200 y 280 mil pesos igualmente sin sus respectivas prestaciones de ley; obedeciendo esto a que la labor de madre comunitaria y FAMI se asumía no como un trabajo o vinculación directa con ICBF sino como una actividad dentro del orden de servicio ~~comunitario, voluntario~~ a los CDI, los salarios para quienes están en la modalidad institucional (ex madres comunitarias) es de aproximadamente 700 mil y 800 mil pesos; y para quienes están en la modalidad familiar (ex madres FAMI) su salario es aproximadamente de 800 mil y 850 mil pesos, salarios que están determinados de manera proporcional por el número de usuarios que cada agente educativa maneja y al perfil laboral que ICBF plantea. Se resalta que reciben todas las prestaciones de ley puesto que su labor deja de ser una actividad

dentro del orden de lo voluntario para convertirse en un contrato laboral. Aunque existe una mejora económica la agente educativa reconoce no ser lo suficiente para cubrir los gastos personales y familiares que deben realizar, pues la formación educativa que reciben genera unos gastos significativos como los costos en matrícula en una institución privada. Lo anterior es un reflejo de lo encontrado por Arango, Herrera y Posada (2008) al referir que el salario mínimo no alcanza para cubrir las necesidades básicas, lo que deja en evidencia la dificultad económica como un elemento que interviene en su proceso motivacional.

Dentro de las prestaciones de ley todas se encuentran afiliadas al sistema de salud contributivo que les permite un proceso de monitoreo para su bienestar; a la fecha las agentes educativas no reportan estados de enfermedad física o psicológica diagnosticada por especialista, siendo un aspecto que de manera directa o indirecta da cierta estabilidad en su proceso laboral y formativo.

Por otra parte, si bien cuentan con un sistema de salud, la manifestación de la mayoría de las agentes educativas es que el acceso a la atención en salud es de mala calidad sumado a que deben desplazarse a la ciudad de Ipiales para ser atendidas ya que en su localidad no se les presta la atención por pertenecer al régimen contributivo, convirtiéndose esto en un gasto adicional económico y de tiempo. En ese sentido, Merlano y Gorbanev (2013) tienen mucha razón al plantear que frente a multicausalidad de las falencias en salud (corrupción, cobertura, liquidez, entre otros) el único perjudicado es el ciudadano colombiano.

### ***Las condiciones de vida...***

Referente al tema de vivienda, desde su inicio laboral lo salarial no fue garante en la adquisición de vivienda propia dado que sus ingresos debían ser distribuidos entre

el pago de arrendamiento en su lugar de residencia; incluso en la actualidad cuatro agentes educativas arriendan vivienda debido a que sólo cinco de ellas poseen vivienda propia. Sumado a esto, está el pago de servicios básicos (luz, agua, alcantarillado y aseo) todas en estrato uno; por tanto, aunque este estrato es subsidiado en los servicios públicos, deben pagarlos cumplidamente.

Pese al significativo incremento salarial por transitar a los nuevos programas del ICBF, perciben que el ingreso económico solo alcanza para cubrir los gastos mínimos, siendo una percepción compartida por el 55.5% de colombianos (Morales, 2018). El gasto que realizan en su formación profesional por concepto de matrícula es de aproximadamente \$1'100.000 pesos, sumado a ello están los gastos de adquisición de herramientas tecnológicas dado el tipo de modalidad formativa (virtual)-pago de internet- y el pago de servicios básicos. Además, está el gasto de transporte a la sede de la universidad en la ciudad de Ipiales, que implica dos horas de viaje todos los fines de semana junto a los gastos de alimentación, lo que determina para ellas un gasto considerable.

Las condiciones de vida o calidad de vida de las agentes educativas mejoraron al igual que la calidad de vida de los colombianos en la última década como lo manifiesta Morales (2018) al haber mayor y moderno acceso a tecnología, a los servicios públicos y sociales, y porque la pobreza por ingresos se redujo en 15,1% en comparación con el año 2008.

**¿Cómo es tu estructura familiar?**

De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DPN, 2015) son: *Nucleares* cuya característica es un hogar conformado por padre y madre con o sin hijos; o por padre o madre con hijos. Dentro de éste tipo de familia nuclear se ubican seis familias cuyos hogares se conforman así: Un hogar constituido por tres personas, cuatro hogares conformados por cuatro personas y un hogar estructurado por seis personas. Sumado a esto, de las seis familias

nucleares, cuatro reciben apoyo económico por parte de sus cónyuges en tanto una de ellas es madre cabeza de hogar.

Otro tipo de familias es el *Amplio – Extensos*, que se caracteriza por estar conformados por un hogar nuclear más otros parientes. Se identificó que en las agentes educativas sus hogares están distribuidos de la siguiente manera: Dos hogares constituidos por seis miembros y un hogar con cuatro personas. De las tres familias amplio-extensas dos agentes educativos no reciben apoyo por parte de su pareja ya que no conviven con él y solo una de ellas recibe apoyo económico por parte de su cónyuge. Aquí se entiende la diversificación de tipos de familia que habla Gutiérrez de Pineda (1992) al hablar de la singularidad de cada familia y cómo ello marca el rumbo de la misma en la cotidianidad, o como plantea Andolfi (2003) al entender que los cambios demográficos influyen en las nuevas formas de familia, y que no hay familia perfecta, sino simplemente una familia distinta porque las circunstancias son distintas.

La mayoría de ellas pertenecen a hogares nucleares, cuatro agentes educativas que deben responder en su totalidad por su propio hogar, es decir son madres jefe de hogar, y en varios casos la familia supera los cuatro miembros, lo cual es un número significativo para el estrato uno. De ese modo, ser jefe de hogar denota particularidades de las que habla González (2013). El autor encontró, que, al recaer la principal responsabilidad del hogar en una sola persona puede generar alteraciones físicas, psicológicas, en el desarrollo personal, interacción social, entre otras, al asumir solas funciones que culturalmente se facilitan en pareja, y más si no se tiene el apoyo del resto de la familia. Sin embargo, pese a identificarse algunos de éstos aspectos en las agentes educativas, es de resaltar que han logrado sacar adelante su familia con su trabajo a tal punto de convertirse en madres jefes de hogar.

*“Cuando los hijos le dicen: gracias mamá por todo lo que haces por nosotros. Eso llena el alma y da más ganas de seguir así”.*

*“Cuando en la casa le dicen que uno es un ejemplo, es satisfactorio para uno”.*

Las cinco personas con vivienda propia dos manifiestan no tener espacio suficiente para todos los miembros de su hogar, sumado a que las condiciones de la vivienda no son las más óptimas, Morales (2018) refiere que cerca de la mitad de los colombianos poseen vivienda pagada, pero eso no es sinónimo de calidad al interior de la misma, Martínez (2013) plantea que en esencia el departamento de Nariño posee altos índices de **desprotección educativa?**

Con referencia a lo formativo todas las agentes educativas tienen el título de bachiller, aunque cuatro de ellas finalizaron el mismo después de ingresar a su trabajo como madre comunitaria, éste bachillerato se consolidó en modalidades académicas acordes a sus posibilidades (bachillerato modalidad nocturno y bachillerato acelerado).

*“Yo me gradué mucho tiempo después, en la nocturna”.*

*“Yo hice bachillerato acelerado, otras compañeras también lo hicieron, sino era difícil ya seguir estudiando”.*

Referente a los procesos de formación continua, en todo momento se programaron actividades de formación que se relacionan con capacitaciones desde diferentes entidades, sin embargo, es claro que los anteriores procesos de educación se limitaban a una formación no profesional, siendo en ellas el mayor alcance formativo un técnico en primera infancia desarrollado en el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, que les permitió una formación para el trabajo, con la connotación de ser gratuito y desarrollado en el municipio, aunque con cierto grado de dificultad horaria, pues continuaban el estudio después de toda la jornada laboral hasta altas horas de la noche.

La capacitación ha estado presente desde que ingresaron como madres comunitarias, capacitaciones que han sido más de tipo no formal, dado que la figura así lo requería, y como para el sistema de gobierno, no era considerado como un servidor público con todos los derechos y deberes, éste tipo de formación cumplía los requisitos para atender y cuidar en sus necesidades básicas a los niños en su primera infancia. Lo dicho no es algo nuevo, Jojoa y Rubio (2003), Hernández y Vásquez (2004) y Mongua (2008) ya habían identificado que la madre comunitaria ha recibido capacitación pedagógica, talleres, cursos, procesos de formación más formales como lo es la formación técnica, y sin embargo es claro que necesitaban más herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan desenvolverse en su contexto, es decir, se hace necesario un proceso de profesionalización que permita desarrollar sus competencias para el cumplimiento de una función social, pero contando con las garantías para hacerlo (Ugas (2005); De Zubiría, (2013); y Savater (1997)).

A partir de 2012-2013 con el tránsito a los Centros de Desarrollo Infantil y las nuevas condiciones laborales aparecen nuevas exigencias de formación profesional, y también la posibilidad para hacerlo. Actualmente todas se encuentran estudiando un proceso de formación profesional en la Corporación Universitaria Iberoamericana en el Programa de Licenciatura en Pedagogía infantil, con una duración de ocho semestres académicos y la posibilidad de sacar doble titulación con la realización de dos semestres más.

*“Todas estudiamos licenciatura en pedagogía infantil y tratamos de salir con esa vaca loca en la que nos montamos”.*

*“Lo difícil ha sido el tema del computador, pero poco a poco vamos saliendo, fuera ideal que se pudiera sacar la doble titulación”.*

Frente a las competencias básicas que todo futuro estudiante universitario ha debido desarrollar para el ingreso a la educación superior se evidencia una falencia, pese a ser esenciales para el éxito académico y profesional. No haber desarrollado las competencias básicas parece ser un aspecto muy frecuente, Kienen, *et al.* (2017) identificaron que al parecer los estudiantes de enseñanza superior raramente ingresan en la universidad con esas competencias bien desarrolladas, lo que puede afectar su desempeño académico y profesional. En coherencia con ello es necesario que las instituciones universitarias desarrollen investigaciones y a partir de éstas generar programas que permitan a los estudiantes alcanzar autonomía en su proceso de aprendizaje y convertirse en ciudadanos críticos, capaces de analizar problemas y **Conclusiones** tomar decisiones en su entorno.

Dentro de los factores sociodemográficos el factor económico se convierte en un aspecto al cual las agentes educativas le ponen mucho cuidado, tanto así que manifiestan no haber estudiado antes porque el salario percibido no era significativo y solo alcanzaba para cubrir las necesidades básicas; además, pese a mejorar actualmente su estado laboral y sus ingresos, todavía no compensa para cubrir la totalidad de sus gastos. Sumado a lo anterior, al gran parte de ellas madres cabeza de hogar limita su proceso de formación ya que deben cumplir con otras responsabilidades, muchas veces dejando en último plano su formación profesional.

Un aspecto que consideran injusto es no recibir apoyo financiero por parte de las instituciones que pueden intervenir, en el caso específico de la Alcaldía municipal, del ICBF o de la ONG, incluso apoyo en tiempo por parte del ICBF y la ONG para poder desarrollar actividades de su formación. En ese sentido, su empleo absorbe tanto su tiempo que limita el pertenecer a diferentes grupos sociales en sus comunidades, lo que no permite desarrollar lo

que plantea De la Torre (2001) al referir que resulta gratificante el sentido de pertenencia a diversos grupos humanos al compartir características del grupo, del contexto de cada individuo y las vivencias positivas que se puedan gestar.

El no tener la posibilidad de una formación continua y de calidad permitió que las agentes educativas durante mucho tiempo no hayan asumido la importancia de la misma, razón por la cual no tomaron la iniciativa de comenzar una formación profesional, y cuando tuvieron que hacerlo limitó mucho su adaptación al contexto académico.

Pese al tiempo laboral como madres comunitarias y FAMI sumado al de agentes educativas, asumen que han perdido tiempo frente a su preparación académica, y ven la misma sólo como el medio por el cual pueden mantener su empleo para poder alcanzar media pensión en su jubilación lo cual las desmotiva; así asumen que su edad ya es una limitante para poder obtener otro empleo, por lo cual se ven obligadas a acatar todas las exigencias que se les imponga, aunque muchas veces las sientan como injustas.

El no sentirse perteneciente a la organización se convierte en un aspecto poco motivante para alcanzar de manera eficiente los objetivos que tanto el ICBF como la ONG se plantean; sumado a que estas dos instancias refuerzan una motivación extrínseca que se ocupa sólo del resultado o rendimiento académico de ellas. En consecuencia, en este caso particular estos dos aspectos, lo laboral y lo académico, no son aspectos que realmente contribuyan o se relacionen de manera óptima para generar un estado de motivación que permita alcanzar las metas individuales y colectivas.

En relación con el objetivo específico número uno es fundamental entender que desde su inicio como madre comunitaria o FAMI el ingreso económico fue un factor



que no permitió comenzar con un proceso de profesionalización sencillamente porque no era suficiente, y aún continúa sin serlo; sumado a eso está la poca formación en procesos de educación formal ya que sólo se limitaban a realizar cursos de corta duración con lo cual se han sentido conformes por mucho tiempo encontrando dificultad cuando se exige un proceso de profesionalización lo cual demanda inversión de dinero, tiempo y esfuerzo ante lo cual no existía familiaridad alguna.

### **Capítulo 2: Factores psicológicos: ¿Determinantes en la profesionalización?**

*El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.  
Horace Mann (1796-1859) Educador estadounidense.*

La importancia de la motivación debe ser entendida a la luz de factores psicológicos y sociales en íntima relación y con límites muy difusos, razón por la cual cuando se habla de motivación indudablemente se deben contemplar los dos aspectos, pero cada factor con elementos propios.

En primer momento entiéndase que motivación hace referencia a movilizar, es decir, aquello que mueve a un sujeto, que lo lleva a dar un paso adelante, lo que le permite ser activo, de ahí la importancia de la motivación para la Psicología al admitir develar, entender y explicar el pensar, sentir y actuar de los individuos. Sumado a ello, aparece el ámbito educativo como elemento clave en el desarrollo de la sociedad y del hombre, pues entiéndase que éste permanece gran parte de su vida en contextos educativos como elemento constitutivo de su cultura y donde convergen sinnúmero de variables en la formación individual, entre ellos los factores psicológicos y su relación con la educación. Si se pregunta ¿Qué motiva a un sujeto a educarse? Siempre será una pregunta compleja y quizá poco generalizable, pero da

luces para entender qué variables psicológicas pueden motivar o desmotivar un proceso de profesionalización con repercusiones en su aprendizaje.

Hablar de elementos psicológicos aunado a procesos educativos es de total actualidad e importancia, ejemplo clave de ello es la exigencia a las agentes educativas, de comenzar su proceso de formación profesional que da cuenta de la importancia de la educación tanto para ellas como para la población infantil con la cual trabajan. Para ello, en la búsqueda de alcanzar los objetivos orientados a un desarrollo integral de los niños y niñas, y como resultado de los estudios realizados por los Ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Camargo y Castro, 2013), se realizó un diagnóstico que dio pie a una instancia articuladora y coordinada hacia la atención integral de la primera infancia, razón por la cual aparece la exigencia de iniciar una profesionalización de aquellas personas que transitan a los nuevos programas.

En éste capítulo se logró *identificar los factores psicológicos de la motivación que promueven la formación profesional de agentes educativos*; para ello se partió del desarrollo de un diseño metodológico orientado bajo el paradigma *cualitativo* que toma de relieve las vivencias en contexto de las participantes y poder así responder a la primera parte de la formulación del problema *¿Cuáles son los factores psicosociales de la motivación que promueven la profesionalización de agentes educativos en el Municipio de Puerres durante el periodo 2016-2017?* claro está, siguiendo etapas y técnicas correspondientes al paradigma que permitió recolectar, analizar y vincular información (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El enfoque investigativo fue el *histórico-hermenéutico* que permitió interpretar el sentido con la información obtenida en los encuentros, el proceso histórico-político en el cual

están las agentes educativas, o cómo diría Hoyos (2011) este enfoque contribuyó a incrementar el entendimiento del grupo desde una de múltiples lecturas de esa realidad.

Dicha realidad es la de un grupo de mujeres que comparten rasgos culturales y características generales en determinado tiempo y lugar, así el tipo de investigación fue *etnográfico* con una perspectiva interpretativa (Barbolla, Martínez, López, Almagro, Perlado, y Serrano, 2010).

De igual forma, *es holística y naturalista* al permitir recoger una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del investigador desde la triangulación de la información); y finalmente su *carácter inductivo* ya que fue importante la experiencia y la exploración de primera mano. A partir de lo anterior se descubrieron regularidades y asociaciones entre la información recolectada que permitió establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

Dadas las condiciones de la unidad de análisis, referente a que era un grupo reducido de personas, esa misma unidad de análisis se convirtió en unidad de trabajo, siendo una *muestra homogénea* en la cual las unidades de análisis poseen un mismo perfil o características cuyo propósito en definitiva fue centrarse en el proceso de profesionalización y los factores motivacionales (Miles y Huberman (1994); Creswell (2009); Henderson (2009) como se citó en Hernández, Fernández y Baptista (2010)). Dicha unidad de trabajo se conformó básicamente por cinco ex madres comunitarias y cuatro ex madres FAMI del Municipio de Puerres con aproximadamente 15 años al servicio de la primera infancia y la atención a sus familias, bajo la directriz del ICBF, quienes a partir del Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) transitan a los nuevos programas denominados Centros de Desarrollo

Infantil en su modalidad institucional y familiar, a partir de lo cual se convierten en agentes educativas con la responsabilidad de formarse profesionalmente.

El acceso a la unidad de trabajo se realizó al solicitar permiso por escrito al director general de la ONG ATME, (Asociación de Trabajo Multidisciplinario para Pueblos Étnicos y Otros) jefe inmediato de las agentes educativas, para el acceso a la población y el desarrollo del proceso investigativo, posteriormente un primer encuentro con las participantes donde se dio a conocer el propósito de la investigación, se firmó el consentimiento informado por quienes participaron en el proceso.

Una de las técnicas que se empleó en el proceso y que está en coherencia con las técnicas en los tipos de investigación etnográficos es la de *grupos focales* o también llamada *entrevista exploratoria grupal*, que de acuerdo a Monje (2011) evidenció actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en las agentes educativas frente a su formación profesional. Esta técnica se desarrolló en tres encuentros, con preguntas orientadoras que se dirigían hacia los factores psicológicos en relación a su motivación para la formación profesional, preguntas diseñadas cuidadosamente y desarrollada bajo la modalidad de una entrevista grupal abierta.

Otra técnica utilizada fue la *historia de vida*, que de acuerdo con Monje (2011) permitió revelaciones narrativas y escritas cronológicamente de sus experiencias, vivencias, sentimientos, emociones o aspectos determinantes en el proceso de formación profesional a partir de un proceso retrospectivo.

Para la consecución del objetivo y en el marco de las técnicas de recolección de información, se hizo uso de los instrumentos: *formato de entrevista dirigida para grupo focal* y *del formato de entrevista a profundidad para historia de vida*, dos instrumentos creados y validados por tres jueces, dos con formación de maestría y uno con formación doctoral en pro

de garantizar la validez de los instrumentos para alcanzar el objetivo y la consistencia de los hallazgos.

En cuanto a la *sistematización de la información* fue analizado mediante el uso de matrices: *Matriz de vaciado de información*, *matriz de categorías deductivas* y *matriz de triangulación*, las cuales en conjunto permitieron organizar, reagrupar y gestionar el material de investigación de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática para el análisis cualitativo (Okuda y Benavides, 2005).

Para el desarrollo del objetivo del capítulo se partió de una revisión tanto de investigaciones realizadas con relación a la motivación y su articulación con la educación, como de normatividad internacional, sin encontrar referentes que vinculen la motivación, la educación y agentes educativos. Sin embargo, hay bases sólidas para hablar de la importancia de la educación superior, por ejemplo, desde un ámbito internacional la Conferencia Mundial de Educación Superior (CEMES) (2009) y Delors (1996) abordan la educación como una herramienta indispensable para alcanzar progresivamente los ideales de libertad, paz y justicia social en detrimento de las guerras y la pobreza, entre otras. Delors (1996) manifiesta que la educación para el siglo XXI debe ser una estructuración continua de aprendizaje en la vida personal y social, un aprendizaje educativo a lo largo de la vida que “se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p.34); convirtiéndose en un axioma frente a la importancia de la educación y la responsabilidad del educador frente al estudiante.

Referente a la motivación a continuación se realiza un compilado teórico clave en el desarrollo de la investigación, aclarando que se hace hincapié en los factores psicológicos de la misma.

## **Tendencias teóricas**

### **Factores psicológicos que motivan**

#### ***Motivación de logro personal: motivación intrínseca y Recompensas.***

La motivación intrínseca puede ser definida como la conducta que se lleva a cabo de manera frecuente y sin ningún tipo de contingencia externa, puede ser vista como una fuerza que genera efectos significativos e importantes en cada sujeto, Pintrich y Schunk (2006) dirán que tiene un efecto notable y positivo ya que el sujeto se implica por su propio valor; es contextual ligada a la percepción subjetiva de la actividad a la que se enfrenta, la cual es dinámica acorde al tiempo y a las circunstancias, razón por la cual puede promover el aprendizaje y el logro. De esa manera, la motivación intrínseca lleva a la agente educativa a buscar desafíos óptimos para sus capacidades y a intentar dominarlos.

Partiendo de lo que Martín, Pérez, y Trevilla (2009) plantean, “la motivación intrínseca es, por tanto, una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos” (p. 191) es clave reconocer que la motivación intrínseca es algo que crece y se desarrolla, pero que también puede disminuir. Pintrich y Schunk (2006) al respecto identifican cómo una actividad intrínsecamente interesante puede ser declinada a favor de una recompensa externa, obviamente teniendo en cuenta las diferentes condiciones que determinan la recompensa.

Los autores argumentan que ofrecer premios puede aumentar la motivación en algunos casos, pero no siempre es así. De hecho, ofrecer recompensas excesivas en realidad puede conducir a una disminución en la motivación intrínseca, argumento que también apoya Griggs (2010).

La motivación intrínseca también puede verse afectada por las evaluaciones cognitivas que cada sujeto haga, es decir, evaluar si las recompensas cumplen funciones de control o de información determina el efecto sobre la motivación intrínseca; las recompensas controlan la conducta cuando se dan de forma contingente por una acción realizada, y cuando el sujeto entiende que las recompensas controlan su conducta. Cuando las recompensas orientan sobre la competencia o habilidad a desarrollar para obtener una recompensa cumplen la función de información, y si ésta es negativa o errónea puede hacer disminuir la motivación. Las metas impuestas, la supervisión, el evitar estímulos desagradables y la evaluación social son elementos que determinan la conducta de un individuo, precisamente porque hacen que disminuya la motivación intrínseca, y aumenta o permanece estable en la medida en que el sujeto sienta control ante la posibilidad de elegir o trabajar en un entorno perceptible como facilitador (Héctor (2012), Romero y Pérez (2009), Lamas (2008) definen la motivación intrínseca como la que se evidencia a través de acciones que el estudiante realiza por el interés que genera la propia actividad, considerada un fin en sí misma y no un medio para alcanzar otras metas, es decir, como vía para ampliar el propio conocimiento, y que además necesita ser cultivada por los dirigentes institucionales y los docentes en todo momento.

**Motivación de logro personal: Interés.**

Las experiencias afectivas influyen en la codificación y recuperación de la información, y es fácil equiparar motivación con el de interés o algún aspecto relacionado con él, y popularmente se entiende que el aprendizaje se da cuando un individuo tiene interés en una actividad, y si es el caso contrario esto no sería posible. Es determinante identificar que el estudio del interés ha transitado de lo filosófico a lo psicológico, siendo el interés algo más que sentimientos positivos o disfrute al realizar una actividad, puesto que incluye cognición

(Pintrich y Schunk, 2006). Krapp, Hidi y Renninger (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) consideran que hay tres perspectivas generales del interés, *interés personal, lo atractivo del contenido para el individuo y el interés psicológico*.

*Interés personal* generalmente concebido como un rasgo de personalidad que por definición es relativamente estable y constante (Schiefele, 2009; Krapp y Prenzel, 2011). Este interés está dado hacia un tema o actividad específica, es más concreto que la curiosidad, el interés personal busca preferencia por ciertos temas como elegir un género literario en lugar de otro, hay una afición general a lo que se le encuentra el disfrute personal, siendo relativamente estable en el tiempo, a diferencia de las emociones positivas o teorías del afecto que son aspectos que pueden surgir en muchas situaciones distintas y para muchas actividades diferentes (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otra parte la *atracción del contexto para el interés situacional* refiere a cómo una tarea se convierte en interesante para un sujeto dependiendo del contexto y sus características (Hidi y Renninger, 2006) evocado por algún elemento del entorno más próximo, por lo que puede perdurar durante largo tiempo, influyendo en el interés personal, o puede desaparecer de forma inmediata. En este sentido, Hidi y Renninger (2006) al igual que Krapp y Prenzel (2011) diferencian dos modalidades de interés situacional, el activado y el mantenido. El interés situacional activado capta la atención del sujeto, despertando en él diversas experiencias afectivas relacionadas con el entorno; en algunos casos puede ser el inicio de un interés personal. Por su parte, el interés situacional mantenido demanda mayor implicación del sujeto, pues este comienza a establecer una conexión más significativa con un determinado contenido al descubrir su importancia y utilidad, pero en ningún caso debe entenderse el interés como sinónimo de motivación.



Finalmente, el *interés como estado psicológico* del que hablan Krapp, Hidi y Renninger (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) es un estado al cual se llega de acuerdo a las características de la persona sumada a la disposición frente a algo; ello puede estar en relación o no con las características del contexto y tiene que ver con las vivencias personales y lo que ellas generan siendo únicas para cada individuo.

***Motivación de logro personal: Las Metas.***

Son estándares de ejecución cuantitativa o cualitativa, en varias ocasiones no están bien explícitas o del todo formuladas, ya que son dinámicas y pueden estar mediadas por la experiencia. Pintrich y Schunk (2006) manifiestan, “lo importante es que los individuos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar” (p. 5). Para los autores, un individuo observa su progreso hacia una meta y le permite darse cuenta del desarrollo de habilidades que van contribuyendo a la autoeficacia, entre ésta más elevada sea, sostiene la motivación y mejora las habilidades, y más aún, hay un aspecto clave a identificar que es la relación entre *motivación hacia el aprendizaje o motivación hacia el rendimiento* la motivación puede tener relación directa con el cuándo, cómo, dónde y qué se aprende, y por relación directa, con lo que se enseña.

Los beneficios motivacionales de las metas están íntimamente relacionadas con el compromiso de los aprendices para la consecución de esos objetivos, y con lo que Pintrich y Schunk (2006) definen como las propiedades de las metas: *proximidad, especificidad y dificultad*. Las metas próximas promueven la autoeficacia y la motivación al ser más fáciles de estimar su progreso futuro; en cuanto a las metas específicas, aumentan la motivación y la autoeficacia más que las metas generales; y finalmente la importancia de las metas de dificultad moderada, es decir, metas desafiantes pero percibidas como alcanzables, son efectivas teniendo presente la gradualidad en la dificultad de la meta, ya que el progreso hacia

metas cada vez más complejas aumenta la eficacia al transmitir al individuo la idea de que se va mejorando.

La motivación tiene relación íntima con el establecimiento de metas que habla Locke y Latham (1990), en la que la elección y el compromiso de una meta son elementos fundamentales en la motivación, por un lado, la elección de meta que es el objetivo concreto que un individuo intenta alcanzar, y por otro, el compromiso con la meta que hace alusión al esfuerzo, entusiasmo y determinación que hace el individuo para alcanzar la meta. Cabe aclarar que, la elección de una meta muchas veces no es suficiente para estimular un comportamiento o una acción.

Frente a la relación entre metas y educación, Carreño y Toscano (2012) dentro de sus investigaciones distinguen las metas adoptadas por los estudiantes: *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento*, concluyendo de manera general que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje en su afán de incrementar la capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad, además, que es posible optar de manera exclusiva por un tipo de metas o, por el contrario, elegir otras opciones más flexibles como la combinación de metas progresivamente ajustables a las exigencias y demandas contextuales.

***Motivación de afiliación personal: Sentido de pertenencia e identidad individual.***

Se aborda el sentido de pertenencia como un sentimiento de identificación individual, es la vinculación de la persona con el grupo y con el contexto donde se desarrolla su vida cotidiana, se contempla su relación con el bienestar propio y el de los demás.

La identidad de una persona es el reflejo de un vínculo social que le es consustancial, cuando se habla de identidad se hace alusión a la noción que cada

individuo tiene sobre sí mismo, la cual se va definiendo y enriqueciendo a lo largo de la vida fundamentándose en varios procesos de crecimiento en torno a las relaciones con otros individuos. Ser parte de una colectividad a partir del nacimiento permite adoptar elementos distintivos propios de una cultura, sin embargo, esa cultura no es determinante para que una persona sienta pertenecer a una colectividad determinada, quizá porque dichas características no son asumidas voluntariamente; Puyana y Bernal (2001) refieren que la construcción de las identidades implica dos procesos complementarios: Uno, el reconocimiento que la persona hace de sí misma, y dos la apropiación del contexto cultural donde se desenvuelve y la identificación con éste como si fuera propio, en otras palabras, forman parte de la identidad el sentido de pertenencia a un género, etnia, clase social, opción y orientación sexual, entre otros.

El ser humano está inmerso en un mundo de permanente cambio, la incertidumbre del entorno trasciende las fronteras personales de la construcción subjetiva de la propia identidad como proceso dialéctico de la representación real, imaginaria o construcción simbólica de ella (Soler, 2006), y la identidad social que se elabora a partir del reconocimiento de valores, de creencias, de rasgos característicos del grupo o los grupos de pertenencia, que también resultan definitorios de la propia personalidad; es una especie de acuerdo interior entre la *identidad personal* que se centra en la diferencia con respecto a los otros y la *identidad social o colectiva* que pone el acento en la igualdad con los demás. De la Torre (2001) plantea dos términos clave, la definición de identidad personal y colectiva, haciendo referencia a procesos que permiten asumir que un sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa de una manera u otra en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, tener momentos de pensar reflexivos y establecer etapas o no de transformaciones.

Para De la Torre (2001) la identidad personal va más allá de la igualdad consigo mismo, entra en la diferencia con los demás, de ahí la importancia para un individuo el construir una identidad individual y colectiva, dado que esta elaboración da una sensación de seguridad y estabilidad. Asimismo, refiere que resulta gratificante el sentido de pertenencia a diversos grupos humanos, dependiendo de las características del grupo, del contexto de cada individuo y las vivencias positivas que se puedan gestar.

***Motivación de afiliación personal: Motivación extrínseca.***

Desde la conceptualización original de Deci (como se citó en Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz, 2013) identifica que cada individuo puede presentar dos tipos fundamentales de motivación para realizar cualquier tarea: la motivación intrínseca, la cual se trabajó anteriormente y que básicamente da a conocer que un comportamiento concreto se llevaría a cabo por la satisfacción y el placer inherente de la propia participación; y la motivación extrínseca en la que el motivo de acción del individuo estaría determinado por los beneficios consecuentes de dicho comportamiento separados de la propia participación, es decir, la motivación extrínseca se considera como el conjunto de recompensas externas o incentivos, complementos por méritos ya sea de manera directa o indirecta, o como lo dice Carreño y Toscano (2012), la motivación extrínseca conlleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin, y para ello depende de incentivos externos.

El ser humano tiene la necesidad de sentirse eficaz en sus acciones, de esa manera, se habla de dos tipos de motivación externa, la una es usada de forma positiva a manera de recompensas o premios; el segundo tipo de motivación extrínseca se presenta de forma negativa como es el caso de las penalizaciones o castigos, por tanto,

un aspecto de íntima relación con la motivación tiene que ver con el desempeño, el cual permite obtener recompensas intrínsecas, tales como la sensación de logro o autorrealización, y recompensas extrínsecas, como el prestigio, por ello Naranjo (2009) reconoce que la motivación extrínseca obedece a situaciones donde un individuo se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, obteniendo una recompensa o evitando un castigo, es decir, hay un beneficio externo que no se relaciona con la motivación intrínseca únicamente. En ese sentido, también fue importante saber que piensa y siente la agente educativa frente a una motivación externa ya que realizar un comportamiento a partir de un refuerzo externo no es sinónimo de satisfacción personal.

Con íntima relación al plano educativo, Ajello (como se citó en Naranjo, 2009) refiere que la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma, lo que haría alusión más a una motivación intrínseca, sin embargo, en la cotidianidad se puede observar que en ese plano educativo hay un mayor interés porque el estudiante desea obtener buenas calificaciones o para evitar la desaprobación de la familia, conseguir buenas notas o el reconocimiento social que obedecen más a metas extrínsecas.

Romero y Pérez (2009) concuerdan con Ajello (como se citó en Naranjo, 2009) en que “Se puede establecer un paralelismo entre estas dos formas de motivación y la teoría de metas de logro aplicada al ámbito académico, de modo que asociaríamos motivación intrínseca y metas de aprendizaje, y motivación extrínseca y metas de resultado o rendimiento” (p. 3). Martín, Pérez y Trevilla (2009) plantean que la motivación extrínseca no es suficiente para retener y utilizar de un modo eficaz el conocimiento; y Héctor (2012) refirió que es posible que la gran mayoría de los actos de un individuo, entre ellos los de los estudiantes, estén

sujetos a la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social, ya que las recompensas funcionan como motor impulsor hacia las metas.

***Motivación de poder personal: Autorregulación.***

El concepto de autorregulación se encuentra directamente relacionado con la motivación, se denomina autorregulación a la capacidad que posee una persona o institución para regularse a sí misma, lo cual supone un logro de equilibrio espontáneo, sin necesidad de la intervención de otros factores, entidades o instituciones para lograr dicho proceso de autorregulación. Es el proceso en el cual los estudiantes activan y sostienen pensamientos, comportamientos y afectos orientados ordenadamente a la consecución de una meta, a esto Zimmerman (1989) complementa refiriendo que la autorregulación implica procesos metacognitivos, la autoeficacia, la agentividad personal, y la motivación para poner en marcha el sistema de autoreferencia. Pintrich y Schunk (2006) reconocen que el alumno motivado a la consecución de una meta va a tener conductas autorregulatorias que cognitivamente darán la percepción de ayuda, ejemplo de ello es realizar una lectura para solventar una duda, promoviendo de esa manera el aprendizaje que dará la percepción de competitividad que se puede orientar hacia nuevas metas, lo cual contribuye en la autorregulación para el propio aprendizaje, “en cuanto todos los elementos de la tarea no están externamente controlados, ya podemos hablar de autorregulación” (p.171).

Por su parte Boekaerts, Pintrich, y Zeidner (2000) dan paso a hablar del aprendizaje autorregulado, pero dejan en claro que aún falta examinar a profundidad los efectos motivacionales en la cognición y el aprendizaje; al respecto, Zimmerman (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) ha desarrollado un marco conceptual para

tratar de abordar la autorregulación que puede realizar cada individuo que cumpla el rol de estudiante.

Es importante no confundir la autorregulación con la motivación, la autorregulación requiere cierto grado de elección que se planifica para la consecución de una meta, no así con la motivación la cual en ocasiones el individuo no puede hacer una elección, en otras palabras, el sujeto está motivado implícita o explícitamente, la motivación va a aumentar o disminuir dependiendo de factores personales y/o contextuales, centrándose poco en cómo controlar o regular intencionalmente la motivación, y eso es lo que busca la autorregulación, controlar aspectos de la motivación como aspectos positivos y negativos de la autorregulación según Zimmerman (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) tiene que ver con su naturaleza cíclica, una interacción de factores personales, comportamentales y ambientales, que la convierten en un proceso cíclico en la medida en que estos factores cambian normalmente durante el

aprendizaje. ***Motivación de poder personal: Percepción de autocontrol.***

El término “percepción del autocontrol” hace alusión a que cada individuo puede controlar sus propias conductas y comportamientos según el concepto que se tenga de sí mismo ante los demás, es decir, es el uso de la propia voluntad de la que cada sujeto ejerce para controlar los propios pensamientos, sentimientos y actuaciones.

El autocontrol es de *característica* única acorde a *características* sociales, biológicas y psicológicas que lo determinan, siendo mejorado o desarrollado a través de las vivencias de cada individuo. Logra mantener bajo control conductas adictivas, destructivas, compulsivas, obsesivas, irracionales o inaceptables, lo que otorga un sentido de dominio o poder sobre sí mismo, autonomía y competencia respecto a la propia vida, sin interferencia de otros, y genera sensaciones de control de aquellas barreras u obstáculos que amenazan la posibilidad de tener

éxito. Uno de los aspectos importantes del autocontrol tiene que ver con ser un punto medio entre el perfeccionismo y la flexibilidad de autocuidado, permite enfocarse en los nuevos desafíos que puedan surgir al poder mantener las respuestas emocionales bajo control y a expresarlas con moderación.

Thoresen y Mahoney (como se citó en Montgomery, 2008) definen funcionalmente el autocontrol como “el fenómeno en que aquella conducta que ha tenido una probabilidad previa menor de ocurrencia que la de otras alternativas disponibles, es de repente emitida en ausencia relativa de impedimentos externos inmediatos” (p. 218). Skinner (1971) refiere que cuando un hombre se autocontrola, decide realizar una acción determinada, hace que el organismo reaccione ante diferentes estímulos con consecuencias positivas o negativas, por ejemplo, puede comportarse emitiendo una conducta que ha sido castigada, o puede alterar las variables para evitar la conducta castigada, ya que el castigo es también la principal variable responsable de la conducta de autocontrol.

Skinner (1971), refiere que el ejercicio del autocontrol generalmente está vinculado a un agente controlador que se llama *sí mismo* o *yo* en la literatura psicológica, que son una abstracción representativa del conjunto de elementos que integran el individuo, elementos que son aprendidos y están unidos con base a una historia de reforzamiento común, Montgomery (2008) refiere “a su vez, el constructor de *necesidad de control* se vincula con el área de la motivación” (p.220).

Montgomery (2008) habla del autocontrol y su relación con el campo motivacional, en cuyo caso toma del nombre de *necesidad de control*, a la luz de la evidencia de que los individuos comúnmente requieren percibir cierto control sobre su medio ambiente, posiblemente tras experimentar los efectos negativos que su ausencia



produce, esto se contrasta con Peña (2004) al develar cuántos recursos invierte cada individuo en restaurar el control de un pensamiento, un sentimiento o la actuación cuando está siendo amenazado, por ello, el poder puede ser considerado como una manifestación social de la necesidad de control, dado que los individuos con alta motivación de poder tienden a influir sobre decisiones de los demás, a comportarse de manera asertiva, competitiva y agresiva, a buscar el prestigio y a utilizar a los demás en beneficio propio con la creencia generalizada de que el comportamiento influye en los resultados, éxitos o fracasos, donde es común el autocontrol mediante la manipulación de estímulos, como dice Skinner (1971).

### **Análisis, interpretación y discusión de resultados**

#### **Factores psicológicos de la motivación.**

Al hablar de motivación el elemento psíquico interfiere ya sea para iniciar, mantener o finalizar la formación profesional de este grupo de mujeres; así la motivación de logro, afiliación y poder son vistas a la luz de lo subjetivo para entender lo que realmente motiva a este grupo de agentes educativas.

#### ***Motivo de logro personal.***

##### *¿Qué es la motivación de logro?*

Para las participantes, su inicio laboral con la primera infancia y sus familias está marcado por el aprendizaje empírico que les permitió ir acumulando conocimientos para su actuar laboral, que de alguna manera les permitía cumplir con sus funciones; posteriormente, el ICBF abruptamente les exige profesionalización para lo que no hubo una preparación intelectual, ni emocional, generando presión más que gusto e interés, y así el deseo de estudiar una carrera se orientó más por la necesidad de mantener su empleo y sólo después se orientó a alcanzar su título profesional; en ese sentido McClelland (1989) manifiesta que el deseo de

alcanzar un objetivo que dé como resultado una satisfacción personal se define como *motivo de logro* que tiene una fuerte relación con el desarrollo de la personalidad.

Frente a esto, y pese a parecer que hay una motivación de logro en las agentes educativas, su motivación de alcanzar una meta de graduación es fruto de la exigencia de estudiar para mantener su trabajo, no se identifica un gusto o interés por la tarea en sí que este fuera de consecuencias o refuerzos externos, es decir, no hay un gusto por aprender, por adquirir conocimientos, es solo por cuestión de reconocimiento social, y empleabilidad. Tiempo atrás Jojoa y Rubio (2003) ya habían identificado este aspecto en las madres comunitarias, e identificaron una deficiencia en la preparación de procesos pedagógicos apropiados y al ser quizá ésta la única manera de trabajo hacía que esta labor no se hiciera con conciencia y amor, observando falta de motivación para que sigan capacitándose en pro de un mejor desempeño en su labor. La mayoría así lo hizo saber:

*“Quiero graduarme para demostrar a mi familia y a los demás que nunca es tarde para estudiar”.*

*“Mi meta es ser profesional para así poder también continuar trabajando, sino nos sacan”.*

Es claro que éste motivo de logro está mediado por la subjetivación o las diferencias individuales de cada una de ellas, y en tal sentido, un aspecto en común es que no existe la satisfacción que brinda el alcanzar un logro académico a partir de la realización con éxito de un trabajo que demanda esfuerzo, en otras palabras, en ellas no se identifica la satisfacción de hacer las cosas de la mejor manera o como diría McClelland (1989) hacer algo mejor y sentirse satisfecho por eso y no por el refuerzo externo que se obtiene. En ese sentido, para la totalidad de las entrevistadas el deseo

de culminar una carrera siempre ha sido un tema prioritario, pero no por el gusto de la tarea en sí sino por la recompensa:

*“Propiamente yo de mi iniciativa seguí estudiando y termine mi bachillerato en el nocturno, porque era lo mínimo que debía ser, bachiller, ahora con mucho esfuerzo voy saliendo en la universidad, pero ha sido difícil, pero toca para que no nos saquen”* *“Es bien difícil salir con todo, que la universidad, que el hogar, que el trabajo, pero la meta es salir adelante y lo estamos logrando”*.

Para la mayoría de las personas entrevistadas la motivación tiene que ver con una acción interna o intrínseca que permite hacer o realizar algo, la motivación es dinámica y que lo motivante en un momento puede no serlo en otro, dependiendo de las particularidades o interés de cada una de ellas, lo que permite develar la subjetividad dentro de un proceso motivacional. Así se confirma:

*“Lo que motiva va a depender de cada persona... entonces van a haber diferentes expresiones, diferentes pensamientos”*.

*“Yo creo que la motivación es más personal, de uno... eso hace que esté seguro de lo que está hablando y de lo que va hacer, lo que uno va a lograr, y va a seguir adelante con la motivación personal de uno”*.

Es así que para la totalidad de las entrevistadas el aspecto relacionado con la superación personal es un elemento clave que guía el proceso de formación profesional *“Quiero ser algo mejor para yo poder desempeñarme en mi trabajo”*.

*“Me parece a mí que nunca es tarde para uno aprender... para mí como mamá el orgullo para mis hijas que vean que uno quiere superarse”*.

Con ello, la motivación intrínseca se evidencia en la conducta constante de formación que se lleva a cabo de manera frecuente y sin ningún tipo de contingencia externa, pese a que

en las agentes educativas éste último aspecto es determinante dado el reconocimiento social. Por su parte Pintrich y Schunk (2006) dirán que la motivación intrínseca tiene un efecto notable y positivo ya que es autosatisfactoria. Por tanto, en la motivación de logro para la profesionalización lo intrínseco está presente, determinado por el contexto y la percepción subjetiva de la actividad a la que se enfrentan, pero no así con la intensidad que permita entender que lo importante es la satisfacción por el conocimiento adquirido, pues es claro que ellas no buscan desafíos óptimos para retar sus capacidades e intentar dominarlos autosatisfactoriamente, sino sólo en función de alcanzar una nota, finalizar un semestre, culminar su carrera, lograr el reconocimiento y mantener su empleo:

*“Quiero graduarme para ser alguien en la vida y prepararme mucho, y sobre todo ser ejemplo de superación”.*

*“El deseo de superación que nunca es tarde para uno ser alguien en la vida”.*

Si bien se evidenciaron elementos de una motivación de logro, en esencia identificar que el comportamiento de las agentes educativas dista mucho de una persona con motivación de logro puesto que prefieren actividades que les resulten fáciles evitando escenarios exigentes que ponen a prueba su competencia personales por temor al fracaso, por ejemplo, buscar ayuda de terceros para desarrollar sus actividades académicas, consideradas en ocasiones tan difíciles que incluso las llevan a pensar en el retiro del proceso de formación.

*“Muchas veces nos ha tocado pagar para que nos ayuden hacer las actividades de la universidad, porque no sabemos por dónde comenzar”.*

*“Da miedo y temor cuando toca hacer cosas nuevas, porque a veces siento que no lo vamos a lograr”.*

*“Con tal que pase la materia así sea con un tres”.*

Dentro de los relatos se logra confirmar la teoría planteada por Pintrich y Schunk (2006) quienes refieren que la motivación intrínseca es algo que crece y se desarrolla, pero que también puede disminuir, siendo interesante contrastar con lo encontrado por Bernadino, et al. (2018) frente a cómo la motivación intrínseca contribuye a mejores resultados en el aprendizaje, el aumento de la retención y la profundidad del aprendizaje, pero además, cómo una actividad intrínsecamente interesante puede ser declinada a favor de una recompensa externa, de hecho, todas las entrevistadas dejan al descubierto que su inicio de profesionalización era un deseo que siempre quisieron cumplir, pero que sólo tomaron la decisión a partir de una exigencia externa. *“Cuando del ICPE se lo manifestaba hubo una persona que dijo estudias o te vas, entonces a uno no tanto la idea de seguir estudiando sino el trabajo... uno que tiene que hacer, sino seguir estudiando”.*

El anterior relato muestra de manera clara que la presión o exigencia del empleador obliga a las agentes educativas a asumir un rol para el cual no estaban preparadas y que la mayoría de ellas no contemplaba con tanta prioridad. Esto debe ser visto a la luz de las diferentes condiciones que determinan la recompensa, es decir, mantener el trabajo, en este caso la recompensa tiene una función de control y una función informativa, puesto que de entrada la idea de la profesionalización comenzó como la posibilidad de mantener su empleo, más no como la posibilidad de formarse y aprender; en ese sentido, el postulado de Leeper y Hodell (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) tiene total coherencia con lo encontrado en éste proceso investigativo al reconocer que la motivación intrínseca generalmente es baja en el estudiante limitando en gran medida el aprendizaje, y que por el contrario, la motivación por

competencias y de logro es clave para desarrollar el pensamiento creativo y mejorar el rendimiento académico (García, 2016; Bernadino, et al., 2018).

*Lo que atrae su interés.*

Krapp, Hidi y Renninger (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) definen *interés como estado psicológico*, al cual se llega a partir de tener presente las características de la persona en donde aparece un interés personal como disposición.

Es fácil equiparar motivación con interés o algún aspecto relacionado con él, y popularmente se entiende que el aprendizaje se da cuando un individuo tiene interés en una actividad, y si es el caso contrario esto no sería posible. Pero interés no es sinónimo de motivación, el interés puede despertar emociones positivas estable y constantes en el tiempo, no momentáneas, que generen un estado de motivación. En el caso de las agentes educativas sus intereses formativos son variados y sólo para una minoría siempre estuvo con la primera infancia:

*“Me gustaba ser ingeniera”.*

*“Mis inclinaciones eran trabajo social o gerontología”.*

*“Me gustaba mucho el derecho”.*

Sin embargo, su vinculación laboral las llevó a identificar que pese a tener inclinaciones profesionales diferentes, la pedagogía infantil complementa su perfil laboral generando un *interés personal o individual* como es la primera infancia, que suscita en ellas el deseo de apropiarse de este conocimiento, de ahí su interés por estudiar el programa técnico en primera infancia, su decisión de continuar la vinculación laboral y su profesionalización.

A partir de su ingreso como madre FAMI y comunitaria aparece un *interés situacional* ante una actividad que tiene que ver con el *cuidado de niños-as* que se

mantuvo por varios años. Luego, en su tránsito a los CDI se activa un nuevo interés situacional, del que hablan Hidi y Renninger (2006), que lleva a cada una de ellas a desarrollar un *interés personal* que es la formación profesional, pero más allá de eso su interés tiene que ver con su vinculación laboral.

En coherencia a lo anterior las participantes concuerdan en su totalidad que uno de los motivos para ingresar a estudiar la licenciatura en pedagogía infantil tiene que ver con la pertinencia de la profesión para la labor que desempeñan, sumado a la facilidad que la Institución de educación superior les brindó. Esto lo manifiestan de la siguiente manera: *“Yo quería una universidad que nos brinde esa oportunidad, de estudiar lo que queremos, los costos accesibles a nosotras, que sea virtual... sumado que en el anexo dice el perfil que se necesita para el cargo en el cual estamos”*.

Y si bien hay un interés por parte de las agentes educativas en iniciar un proceso de formación profesional, cabe resaltar que para la mayoría de las participantes el trabajo con niños fue una posibilidad laboral que poco a poco fue captando su interés. *“Cuando terminé mi bachillerato entre a estudiar pre-escolar e hice unos semestres... estaba entre mis metas”*.

*“En el fondo había esa inclinación por el trabajo con los niños”*.

*“Me ha gustado estudiar y tenía esa inclinación hacia ser docente”*.

A manera de conclusión, la mayoría de las agentes educativas manifiestan estar interesadas en el campo de la docencia y en el trabajo con primera infancia, ya que las condiciones así se han dado, y aunque algunas de ellas expresan otros intereses el centro de sus vidas laborales está en su labor cotidiana, aspecto muy importante al despertar interés hacia la formación profesional, aunque no se haya generado una motivación de logro.

*Las metas a alcanzar.*

Las metas son propósitos que el ser humano se pretende alcanzar como estándares de ejecución cuantitativa o cualitativa, muchas veces no están bien explícitas o del todo formuladas ya que son dinámicas y pueden estar mediadas por la experiencia. En ese sentido, gran parte de las agentes educativas consideran el *ser profesional* como una meta que moviliza su formación académica y que permite desarrollar su labor diaria de manera idónea, así es como lo manifiestan:

*“Desempeñar mejor mi trabajo con ética y un buen profesionalismo”.*

*“Lo que me motiva es alcanzar la meta que me he propuesto, ser profesional”.*

*“La necesidad de ser una mejor persona”.*

Para entender mejor el concepto de meta, Pintrich y Schunk (2006) dirán “lo importante es que los individuos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar” (p. 5), y en ese sentido, la búsqueda de *ser profesional* les convoca y contribuye a tomar la decisión de ingresar a la educación superior, claro está, para todas, la meta profesional se ve a la luz de poder continuar en su ejercicio laboral, ellas así lo manifiestan:

*“Pues para el trabajo, pero igual la misma necesidad de uno formarse éticamente y como profesional”.*

*“Uno ya se entusiasma, con ese proyecto que tenemos nosotros de alcanzar esa meta”.*

La principal meta en lo personal tiene que ver con conseguir un título profesional que avale su desempeño diario, sin embargo, para las agentes educativas estudiar siempre fue un interés antes que un meta por alcanzar, de hecho, todas las entrevistadas reconocen que siempre en su quehacer identificaron falencias frente a



cómo desarrollaban su labor, muchas veces realizándola por intuición, o por una ordenanza sin saber la razón. Con lo anterior, es clave retomar a Locke y Latham (1990) quienes refieren que la elección de una meta muchas veces no es suficiente para estimular un comportamiento o una acción, pues el individuo debe colocar su mente en acción para que haya un propósito definido.

*“Siempre quise estudiar, pero miraba eso muy difícil por lo económico, la familia, el trabajo y hasta por la edad”.*

*“Quería estudiar, pero sólo se quedaba en querer, no hacía como por comenzar a hacer algo”.*

Según Pintrich y Schunk (2006) tener una meta permite darse cuenta del desarrollo de habilidades que van contribuyendo a la autoeficacia, la cual entre más elevada es, sostiene la motivación y mejora las habilidades. Carreño y Toscano (2012) dentro de esa meta identifican una relación entre *motivación hacia el aprendizaje* y *motivación hacia el rendimiento*, en la primera, se evidencia la constitución de un proceso sistemático que toma herramientas para ayudar en la tarea de aprender o enseñar, metas iniciales que al ser cumplidas generan la sensación de que es necesario continuar con otra en el proceso de aprendizaje por y para la vida. Esa motivación hacia el aprendizaje es evidente en los relatos de las siguientes agentes: *“Estábamos como poder ayudarles a los usuarios”.*

*“Las ganas de uno de cada día irse superando más para brindar a los chiquitos lo mejor para ellos”.*

Sin embargo, esa motivación hacia el aprendizaje no es una constante en los relatos de las agentes educativas; algo diferente sucede al hablar de un motivo de *rendimiento*, el cual está dado desde afuera donde lo importante puede ser solo la recompensa; esto contrasta con

los hallazgos de Bernardino, et. al (2018); Kienen, Torres, Rocha, Ortolan, Soares, Micheloto y Prieto (2017) quienes ya habían identificado éste aspecto, y en ese sentido el motivo de rendimiento se presenta con mayor frecuencia, y en este proceso ellas así lo dan a conocer:

*“A mí me interesa no perder materias ni quedarme, porque es pérdida de plata y de tiempo”.*

*“La importante es tener un título para estar un poquito más seguras de que no la vayan a sacar del trabajo”.*

*“Toca estudiar para continuar contratada, eso siempre nos han dicho”.*

Sin embargo, Colmenares y Delgado (2008) habían hecho un análisis diferente al descubrir una relación íntima entre motivación de logro y rendimiento académico, identificaron que la primera variable incide significativamente sobre el rendimiento, lo que quiere decir, que si se genera una motivación hacia el logro en las agentes educativas conllevaría a una mejora en sus resultados académicos.

Por otra parte, ese proceso de formación ha permitido subjetivamente aprendizajes en su formación académica y personal con influencia en su quehacer diario, que, si bien ha generado proceso de autoconfianza, también se ha constituido en un proceso abrupto generador de estados de estrés a partir de las nuevas exigencias que el tránsito de programa conlleva, delineando posibilidades de retiro del programa de pregrado al contemplar la idea de no poder responder con las demandas académicas y a la vez laborales.

*“A veces digo buenamente me metí en esto, y da ganas como de salir corriendo”.*

*“Estoy en el trabajo y estoy pensando en lo que toca hacer de la universidad, y estoy haciendo lo de la universidad y pienso en el trabajo porque toca responder en las dos partes y muchas veces da miedo no poder hacerlo”.*

Lo dicho es contrastable con lo encontrado por Kienen, *et al.* (2017) al destacar que la teoría de las metas de logro son especialmente importantes en el contexto de educación superior ya que esta teoría busca explicar la calidad de la participación del alumno en el proceso de aprendizaje, resaltando la importancia de las diferencias individuales, la posición frente a la forma en que el estudiante se ocupa de las exigencias establecidas por la universidad y por el futuro profesional con el que se encuentra. En relación a lo anterior, desde los postulados de Pintrich y Schunk (2006) se puede entender que los pensamientos negativos frente a su proceso obedecen a que la meta de ser profesional es distante, razón por la cual se proponen metas más próximas como ganar el semestre o no perder materias convirtiendo la meta de aprendizaje en una meta de rendimiento; además, el grado de dificultad percibido dadas las exigencias académicas han hecho del proceso de profesionalización algo difícil de cumplir, siendo la consigna para la mayoría de ellas *no perder materias*.

#### ***Motivo de afiliación personal.***

##### *Su sentido de pertenencia.*

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identificación individual, es la vinculación de la persona con el grupo y con el contexto donde se desarrolla su vida cotidiana, se contempla su relación con el bienestar propio y el de las demás personas.

El inicio como madre FAMI o madre comunitaria se convirtió para las entrevistadas en una época de aprendizaje, y a la vez, una oportunidad de interacción con las personas de su entorno.

*“Ya teníamos eso de salir a capacitaciones, ya teníamos la socialización con otras personas y para mí fue algo que me alzó mucho la autoestima”.*

*“Ha significado esa oportunidad que me dio la vida de explorar esa capacidad y esa inteligencia que tengo de las relaciones interpersonales”.*

Eso les ha permitido sentirse parte de un colectivo, o como diría Puyana y Bernal (2001) a identificarse y trabajar en el bien común, a la vez que se consolida la pertenencia a un colectivo de mujeres que trabajen por la primera infancia y que poco a poco se fuera consolidando bajo el concepto de un colectivo de *madres comunitarias* y *madres FAMI*. Sin embargo, con el tránsito de solamente algunas personas a los CDI, generó el inconformismo por parte del resto del colectivo que no logró ese cambio, lo que generó malestar entre quienes fueron compañeras y amigas por varios años, apareciendo disputas puesto que el hecho de salir del colectivo madres comunitarias y madres FAMI se vivenció como un hecho de traición, sumado a que aparecieron conflictos por el tema de los usuarios.

*“Las demás compañeras que no transitaron se enojaron porque decían que no debíamos aceptar esa oferta de trabajo, decían que todos en la cama o todos en el suelo”.*

*“Es difícil competir por los usuarios con las otras compañeras, es obvio que los nuevos programas tienen cosas mejores y los usuarios prefieren esos programas, y entonces se salen del programa FAMI y nos buscan a nosotras para que les demos cupo”.*

Este hecho generó que poco a poco se vaya gestando un nuevo colectivo, el de *agentes educativas*. Pese a sentirse identificadas dentro de su nuevo rol, las participantes en su totalidad se sienten poco identificadas con la institución a la cual

pertenecen. Frente al ICBF se sienten ajenas y manifiestan no recibir apoyo de instituciones encargadas de velar por su bienestar, lo cual se convierte en un aspecto poco motivante para su progreso educativo:

*“¿Sabe qué hace falta aquí?, más apoyo interinstitucional... nosotros no hemos recibido apoyo”.*

*“Ninguna entidad nunca, ni operadores, ni ICBF, nadie ha contribuido y nadie ha podido exigirles”.*

Esto se corrobora con lo planteado por Puyana y Bernal (2001) referente a la construcción de identidades, ellos manifiestan que no es solo ser parte de un grupo, implica sentirse perteneciente, es decir, debe haber el reconocimiento que la persona hace de sí misma a la vez que hay la apropiación del contexto cultural donde se desenvuelve, y la identificación con éste como si fuera propio.

De esa manera, los cambios de identidad personal pueden ser tomados como una constante a lo largo de la vida ya que la vida está en continua construcción y deconstrucción permitiendo la aparición de crisis externas, o provocadas por el propio sujeto con su crecimiento, a veces ligado a las edades críticas o ciclos vitales. El tránsito de madre FAMI/comunitaria a agente educativo fue vivenciado como una dificultad dada la novedad y las exigencias propias del nuevo programa, específicamente en el cumplimiento de requisitos exigidos en la labor diaria y la convivencia con los compañeros, así lo manifiesta:

*“Cuando yo comencé a ser agente educativo, al principio fue difícil porque eran nuevas expectativas, no había una explicación clara pero igual lo aceptamos... muy bueno porque ahorita ya me siento como más intelectualmente, tengo más conocimientos”.*

*“Porque pasar de madre comunitaria a agente educativo es muy diferente... obviamente con más exigencias, ya con profesionales, ya es de otra manera y uno tiene que buscar la forma para poder hacer bien las cosas y desempeñar de la mejor manera”.*

Ha sido un cambio lleno de angustias por los nuevos desafíos, ello ha permitido ir construyendo una *identidad personal* que centra la diferencia con respecto a los otros, es decir, pensar que ya no cumplen el papel de madres FAMI o Comunitarias y por tanto ese nuevo rol implica una nueva exigencia profesional, siendo parte y sintiéndose parte del grupo de mujeres que inician su proceso de profesionalización, De la Torre (2009) dirá que esa conciencia de sí les permite identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, tener momentos de pensar reflexivos y establecer etapas o no de transformaciones, o en palabras de Engler (2009) entender que ese tránsito vivenciado como una crisis, sin importar su fuerza, cuestionó el sentido de sus propias vidas, movilizándolas en su entorno, lo cual interpretaron y elaboraron como búsqueda de equilibrios nuevos.

Precisamente en la búsqueda de esos equilibrios nuevos, ellas reconocen al ICBF y al operador no como un apoyo significativo en su proceso de formación profesional, pero sí como el impulsador en la decisión de iniciar su proceso académico. Aparece la exigencia, pero para la mayoría la decisión de matricularse dentro del proceso de profesionalización se da a partir de una identificación con el otro:

*“Llego una compañera y dijo que ya se había matriculado a la universidad, entonces uno preguntando y todo y así fue, ya nos fuimos a hacer matricular y de ahí ya seguimos la licenciatura”.*

*“Otras tomaron la iniciativa y entonces como que uno también no se quiere quedar atrás, y quiere ser parte de ese grupo, y también decidí entrar a estudiar”.*

De esa misma manera, el trabajo con la primera infancia ha generado una identidad común que posibilitó el interés en su formación académica:

*“Uno tiene gran responsabilidad con la primera infancia, entonces todas estamos comprometidas con dar lo mejor de nosotras y eso implica prepararnos”.*

*“Antes cuidábamos niños, eso cuando éramos madres comunitarias, ahora nos tocó es desarrollar sus habilidades, estimularlos”.*

Esto refleja que hay un cambio no solo en lo laboral, sino de manera cognitiva en cómo asumen su nuevo rol, y eso implica un cambio significativo que da cuenta de la importancia de un proceso de formación profesional, de conocer más sobre su labor diaria para hacerlo con criterios de calidad y ya no sólo por intuición.

Finalmente, se sienten más a gusto frente a las condiciones laborales que les brinda el ICBF, pues todas las agentes comunitarias concuerdan que han mejorado significativamente, así lo hacen saber:

*“El ICBF por fin nos volteó a ver, aunque aún sentimos que no somos parte de esa institución”.*

*“El salario mejoró, pero somos nosotras como equipo trabajando solas, nos toca apoyarnos a nosotras mismas, porque solo somos parte del ICBF cuando a ellos les conviene”.*

No cabe duda que las agentes educativas han construido una identidad a partir de toda su subjetivación, o como diría Lagarde (2000) gracias al descubrimiento, cambios, rupturas y separaciones en determinado espacio, tiempo y lugar. Se sienten pertenecientes y hay unión de grupo como agentes educativas estudiantes, lo que generó motivación por la afiliación, pero no se sienten parte de ICBF pese a ser la entidad para la cual han trabajado durante muchos años, y por extraño que parezca, crea estados de unión al identificarse como mujeres que

luchan por el reconocimiento institucional, pero ese hecho es el factor más desmotivante al que se pudieron enfrentar.

No se deben desconocer los aportes de Ramírez, Abreu y Badii (2008) al identificar que la motivación laboral incrementa la calidad en el trabajo y la satisfacción laboral, y deja en claro que el factor clave de la organización son las personas ya que en éstas reside el conocimiento, la creatividad y la ejecución de las tareas organizacionales, por tanto, la retribución económica a la cual las agentes educativas dan mayor peso, *debe* dejar de ser el elemento principal o motivador ya que éste *debe* ser inherente a su condición laboral junto con su seguridad y estabilidad en el empleo, y sólo así, una vez cubiertas sus necesidades básicas las agentes educativas podrán centrar su atención en otro tipo de procesos, como por ejemplo su educación.

*Lo que motiva más allá de lo personal.*

Para algunas agentes educativas la motivación tiene que ver con un elemento más personal, aunque sigue siendo lo extrínseco un factor determinante en su motivación.

Evidencia de ello es:

*“A mi manera de pensar no siempre va a depender de unos deseos externos, sino de la persona, de la personalidad, del entusiasmo, y de las personas, porque hay muchas personas, como le dije, que a veces lo desaniman, por ejemplo, al principio a nosotros cuando empezamos a estudiar, muchos nos decían: que van a entrar a estudiar, que van a andar estudiando, se escuchaba ‘ya están viejas, a quien van a dejar el cuidado del hogar, que van a poder’, entonces si nosotros no hubiéramos tenido esa fortaleza personal, de pronto no lograríamos y no estuviéramos donde estamos, entonces, para mí de pronto si es importante y un poquito necesarias las*



*terceras personas que le den apoyo, pero más que todo, es el entusiasmo y la personalidad, la autoestima que uno tenga”.*

*“La motivación está dada por factores externos, y quizá también habría factores internos, porque si hay uno debe estar el otro”.*

Se aprecia cómo la motivación extrínseca conlleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin, y para ello depende de incentivos externos. El ser humano tiene la necesidad de sentirse eficaz en sus acciones, de esa manera, se habla de dos tipos de motivación externa, la una es usada de forma *positiva* a manera de recompensas o premios; el segundo tipo de motivación extrínseca se presenta de forma *negativa* como es el caso de las penalizaciones o castigos.

Se resalta lo negativo antes que lo positivo en los procesos adelantados con las agentes educativas. Ellas lo manifiestan en sus relatos:

*“Para ingresar a trabajar a los CDI nos dijeron que debíamos renunciar a los hogares tradicionales si es que queríamos seguir trabajando, y que el sueldo iba a mejorar al igual que otras cosas”.*

*“Que si no aceptábamos nosotras ese tránsito lo aceptaban otras, como quien dice o lo toma o lo deja”.*

Este mismo tipo de motivación negativa, que lleva implícita lo positivo, se evidenció en la manera de solicitar su ingreso a procesos de formación profesional, lo que produjo en ellas un conflicto inesperado entre mantener su empleo, estudiar o la finalización de su contrato. Empero, entender que su trabajo ayuda a suplir las necesidades básicas no es suficiente motivación ya que necesitan estar convencidas de una mejor estabilidad laboral. Así lo permite evidenciar en relatos:

*“La exigencia fue estudiar o se va”.*

*“Tan facilito decir si no estudia se va, si no estudia la bajan de cargo, imagínese y dedicado todo el tiempo...”*

De igual forma, hay elementos externos a ellas que son factores motivantes en su proceso formativo, que permiten que la persona se motive o no. Estas condiciones generalmente están asociadas a otras personas:

*“Si la persona que está, como decir al mando, no te motiva en las ideas o te rechaza, tengas las ideas que tengas, no las vas a cumplir”.*

*“La motivación no es solo de los que están adentro, sino de los externos y de muchas más personas para que se haga un trabajo completo, porque eso no es cosa de sólo una sola persona, sino de varios, con variedad de ideas para llegar a un fin, que es lo que nos proponemos todos o lo que buscamos, una educación con aprendizaje excelente”.*

Pero dentro de esas terceras personas existe un factor determinante y clave para todas las entrevistadas y es la familia, aspecto fundamental en el proceso que ha motivado y apoyado su proceso de profesionalización, factor que muy bien identificaron Guzmán y Pacheco (2014) al concluir en su investigación que el desempeño académico de los estudiantes universitarios está determinado por un contexto en el que intervienen los docentes como orientadores, los estudiantes como constructores del conocimiento y por supuesto las relaciones comunicativas y el apoyo que se dan cotidianamente en el interior del núcleo familiar, y las agentes educativas lo hacen saber de la siguiente manera:

*“Lo más primordial, lo que a uno lo incentiva a seguir adelante es la familia”.*

*“Mi gran apoyo ha sido mi esposo, igual mis hijos, también algunos amigos”.*

Con lo anterior también es claro que, para todas las participantes, el reconocimiento social es un factor motivante y esa motivación extrínseca de alguna manera refleja elementos que permiten evidenciar, en parte, motivación intrínseca.

*“A parte de ser una exigencia el continuar estudiando para seguir trabajando, eso se convirtió también el querer ser uno como más profesional, no quedarse ahí, esas ganas de, así haya sido difícil, de iniciar... uno se va empoderando del estudio, y le va gustando a uno y quiere seguir continuando, y muchas veces, pues en mi caso yo he dicho, ¿por qué no lo hice antes?”.*

*“Pues en mi caso, tocó iniciar a estudiar pues para el trabajo, pero igual la misma necesidad de uno formarse éticamente y como profesional”.*

Igualmente, otro factor que promueve la continuidad en el proceso de formación profesional se encuentra lo relacionado con mantener y o mejorar la actual contratación laboral y su relación con la remuneración salarial:

*“Encontrar otras opciones de poder desempeñar la carrera u otros cargos... igual también lo económico también influye”.*

*“Estudiar se supone garantiza nuestra contratación y también la mejora salarial”.* La recompensa económica se ha convertido en uno de los factores más motivantes del tránsito como agente educativo y su profesionalización, ellas así lo manifiestan. *“Tiene un poco de temor y una mezcla de alegría también por que el salario iba a mejorar lógicamente”.*

*“El hecho de devengar un poco más de dinero ya le da como más tranquilidad a uno”.* De manera general la motivación extrínseca fue la exigencia de profesionalizarse para poder mantener su contratación y los beneficios de la misma, lo que mantiene su proceso académico. Romero y Pérez (2009) concuerdan con lo encontrado en éste proceso al

reconocer que la motivación extrínseca crea interés y también cierto grado de motivación de logro personal, pero en general al ser una motivación dada por las recompensas, no contribuye significativamente en el aprendizaje, pues en el caso de las agentes educativas lo más importante siempre ha sido mantener su empleo, y en lo académico ganar los semestres sin perder ninguna materia. Así mismo, la motivación extrínseca ha llevado a las agentes educativas a ser parte de un grupo y sentirse pertenecientes al mismo, son agentes educativas en proceso de formación lo que ha permitido en cierto grado apoyarse y respaldarse; además, les permite tener un refuerzo más, el reconocimiento social al ser llamadas “docentes” y ya no madres comunitarias lo que crea en ellas cierta motivación a continuar su proceso académico. Sin embargo, de acuerdo a las revisiones realizadas por García y Organista (2006) junto con sus propios hallazgos, quien ingresa a la carrera de maestro por motivos extrínsecos, y que después se convierten en maestros en ejercicio, posiblemente estén menos satisfechos y sean menos autónomos y comprometidos con la tarea de educar, que sus contrapartes que ingresaron por motivos intrínsecos, y en ese sentido habría un aspecto más por profundizar frente al rol de agente educativa.

***Motivo de poder personal.***

*El dominio del sí mismo.*

El término *percepción del autocontrol* hace alusión a que cada individuo puede controlar sus propias conductas y comportamientos según el concepto que se tenga de sí mismo ante los demás (Zimmerman, 1989), es decir, es el uso de la propia voluntad de la que cada sujeto ejerce para controlar los propios pensamientos, sentimientos y actuaciones.

Partiendo de lo anterior, para la mayoría de las agentes educativas la percepción de autocontrol es clave dado que genera tranquilidad frente a su quehacer diario, ello se evidencia en la búsqueda de conocimiento que pueden impartir a la población con la cual interactúan. Así lo hacen saber:

*“Obtener los conocimientos suficientes y necesarios para poderme desempeñar mejor en mi labor como agente educativo y afianzar mis conocimientos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para saber con tranquilidad qué es lo que debo hacer en mi trabajo. También me motiva los niños, el poder brindarles una educación de calidad, conociendo ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Para qué? De lo que se hace”.*

Logra adquirir conocimientos frente a su quehacer diario, otorga un sentido de dominio o poder sobre sí mismo y su trabajo, evitando de esa manera la interferencia de otros. Para una parte muy significativa de agentes educativas cuando se tiene control de ciertos aspectos de la formación profesional es posible pensar en las otras personas. Así lo expresan: *“Ayudar a mí misma, aprender mucho en la formación que recibo, es decir, tener un conocimiento claro para poder ayudar a los padres de familia y a las personas que se encuentran en mi entorno”.*

*“Estudiar me ha dado cierta tranquilidad porque siento que conozco algo y que lo puedo compartir con seguridad”.*

Pese a reconocer que en el proceso de formación tener el control de sí mismos es un aspecto importante para su motivación (Pintrich y Schunk, 2006) y que, de acuerdo con Frago (2015), la gestión de las emociones auxilia el desarrollo en la educación superior; para la mayoría de las agentes educativas el autocontrol no es un aspecto que sea de fácil dominio en su proceso laboral y de formación, esto es evidente en textos tales como:

*“Trabajar con comunidad es un poquito difícil, y se necesita de un profesionalismo, esa misma necesidad de uno superarse y salir adelante, esa necesidad de estudiar y adquirir más conocimientos para impartirlo”.*

*“A pesar de que nos formamos a veces perdemos el control en lo que decimos a las demás compañeras, o hacemos cosas de las cuales nos arrepentimos, o con los padres de familia, a veces no es fácil dominar lo que sentimos”.*

Para ellas, en su formación profesional encontrar un punto medio entre el perfeccionismo y la flexibilidad de autocuidado ha sido un elemento de difícil consecución en la búsqueda de autocontrol, elementos como sentir que no pueden realizar determinada actividad académica, el no tener claro cómo pagar la matrícula del siguiente semestre y no saber si serán llamadas para renovar su contrato, son los principales factores que no permiten sentir autocontrol, en ese sentido, Ramírez, Abreu y Badii (2008) hacen alusión a que esos factores no permiten mantener las respuestas emocionales bajo control y a expresarlas con moderación lo que dificulta el enfocarse en los nuevos desafíos, en su proceso de formación y en lo laboral.

En coherencia a lo anterior, dentro del proceso investigativo se evidencia que la percepción de autocontrol se ve modificada por la fuerte ideología religiosa y la influencia de su empleador que orienta y soporta el comportamiento de las participantes, por tanto, su proceso de profesionalización en ocasiones tiende a generar la sensación de poco control de aquellas situaciones cotidianas. Así lo expresan:

*“Primero Dios porque yo creo que él es el motor para que uno haga las cosas de la mejor manera, y se hace su voluntad”.*

*“Él debe estar ahí porque él es el que nos guía, nos protege, nos ayuda en todo momento, Dios nos orienta en lo que debemos y no hacer”.*

Dentro de lo encontrado por Kienen, *et al.* (2017) en relación a ésta investigación, la percepción de autocontrol no es clara cuando la totalidad de las agentes educativas concuerdan que es fundamental tener tiempo para dedicarlo a labores de formación profesional, o cuando se habla sobre la incertidumbre de su futuro laboral, pues al hablar de autocontrol la característica central es que el dominio de los pensamientos, emociones y conductas dependa de ellas y no de terceros, así lo manifiesta *“Necesitaríamos más apoyo y comprensión debido a que se nos dificulta por el exceso de trabajo y no podemos hacer las cosas como quisiéramos para aprender mejor, por el tiempo que no tenemos”*.

*“Uno trata de aprender mucho, se esfuerza, pero desmotiva no tener certezas sobre nuestra contratación, sería bueno evidenciar una certeza sobre el futuro laboral”*

Frente a esto, los hallazgos de Kienen, *et al.* (2017) y Garzón y Gil (2017) es clave al entender cómo el control del propio tiempo, especialmente en lo que se refiere a la evaluación, planificación y monitoreo de las actividades realizadas, parece ser relevante para el éxito y el bienestar académicos, algo semejante identificó Ardisana (2012) al referir que cuando se unen factores como escasos ingresos económicos, una edad avanzada para iniciar procesos de formación, las exigencias tecnológicas, entre otras, *convierten* el contexto en un factor limitante de su formación, *convirtiendo* ese proceso en algo tedioso ya que en esencia las variables parecen jugar en su contra.

#### *Los estímulos y su relación con el autocontrol.*

En palabras de Skinner (1971), un hombre se autocontrola cuando hace que el organismo reaccione ante diferentes estímulos con consecuencias positivas o negativas. Las participantes consideran que la edad ha sido un aspecto que dificultó el proceso de

profesionalización, sin embargo, sus argumentaciones frente a esto no dejan la edad como una limitante, sino como una consecuencia positiva de su formación, así lo hacen saber:

*“En esta edad de uno es difícil ya ponerse a estudiar porque uno ya tiene muchas responsabilidades, sin embargo, con cada semestre que vamos pasando nos llena de motivos para seguir”.*

*“Uno antes decía, para qué voy a estudiar si ya estoy vieja, pero eso no se debe tener en cuenta para ser alguien en la vida, porque a pesar de que es difícil por el trabajo, al final da una satisfacción enorme saber que pasó el semestre”.*

Frente a esas consecuencias positivas, para todo el grupo de entrevistadas el proceso de formación profesional ha generado cambios, básicamente en la adquisición de conocimiento:

*“Frente a un público, la ventaja de que uno ya se puede expresar, entiende mejor las cosas, uno se siente más tranquilo frente a lo que se está diciendo y haciendo”.*

*“Personalmente como organizar mi temperamento, mi manera de proceder, mi manera de recibir las cosas sea buenas o sean malas, la educación me ha dado un realce diferente a como yo era antes”.*

En coherencia con Kienen, *et al.* (2017) el reconocimiento social que sienten las agentes educativas, los conocimientos adquiridos y sentir que culminan cada semestre académico ha permitido sentir cierto grado de autocontrol, sienten que están alcanzando las metas propuestas y eso genera estados emocionales positivos.

Sin embargo, un aspecto poco reforzante en su proceso de formación profesional y que no permitió en un principio generar autocontrol tiene que ver con el



manejo de las herramientas tecnológicas. Esto es totalmente contrario a lo encontrado por García (2007); González, Tovilla, Rojop y López (2017) quienes dan una valoración positiva al uso de las herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, y esto es entendible en la medida en que las agentes educativas, antes de su ingreso a la educación superior, no se habían entrenado en el uso de herramientas tecnológicas lo cual antes que ser una ventaja, se convirtió en un obstáculo en su formación, a diferencia de los nativos digitales, generalmente los actuales estudiantes universitarios, que han nacido y crecido con la tecnología.

*“En primer lugar que no aprendíamos las TICS, no sabíamos manejar el computador y hasta pensé en retirarme porque eso, si fue difícil”.*

*“Entrar a estudiar a una universidad donde el 98% es virtual eso fue lo que realmente al comienzo me generó miedo, fue frustrante”.*

Como segundo aspecto relacionado con la dificultad encontrada en su proceso de formación profesional está el distanciamiento con su familia, que en coherencia con Guzmán y Pacheco (2014) las dificultades al interior de la misma generan entorpecimientos en el proceso formativo, ellas así lo dan a conocer:

*“Lo más difícil fue cuando recién empezamos a dejar nuestra familia, dedicarnos más a nuestro trabajo y nuestro estudio”.*

*“La dificultad de que al comienzo que tocaba dejar a la familia, ver que ellos se enojaban y uno no podía hacer nada”.*

*“Un poquito la familia que no me quería soltar, pero después ya”.*

Finalmente, está el aspecto económico como aspecto que dificulta el proceso de formación profesional, generando sensaciones de poco control.

*“Las dificultades han sido lo económico porque con el salario que uno gana no le alcanza, y más encima estudiando”.*

*“No estar seguro de su contratación hace que solo se piense en lo económico, y si no se está tranquilo en esa parte difícil es estar tranquilo cuando se estudia, porque uno piensa ¿y si me quedo sin trabajo de donde pago la U?”.*

Es claro definir que las agentes educativas no manifiestan un fuerte autocontrol de sus pensamientos, emociones y conductas al existir otros factores que intervienen en su proceso formativo como laboral; desde el planteamiento de Montgomery (2008) se identifica una fuerte necesidad de control evidenciada en querer estar tranquilas mediando exigencia con flexibilidad. Ese autocontrol se logra vislumbrar cuando al finalizar semestre no registran pérdidas de materias con lo cual demuestran el alcance de metas, aunque sean de rendimiento, a la vez que consiguen mantener su condición de agente educativa, evitando experimentar los efectos negativos del desempleo.

*¿Cómo es su proceso de Autorregulación?*

El concepto de autorregulación se encuentra directamente relacionado con la motivación, se denomina autorregulación a la capacidad que posee una persona o institución para regularse a sí misma, lo cual supone un logro de equilibrio espontáneo, sin necesidad de la intervención de otros factores, entidades o instituciones para lograr dicho proceso de autorregulación (Zimmerman, 1989).

Para gran parte de agentes educativas la autorregulación está inmersa en sus actividades diarias cuando activan y sostienen pensamientos, comportamientos y afectos orientados ordenadamente a la consecución de una meta, así lo dejan ver en sus relatos:

*“Son diferentes roles que se dan en diferentes lugares, en diferentes instituciones que nosotros manejamos, como estudiante, y uno debe saber diferenciarlos y saber en qué momento debe cumplir con cada uno de ellos”.*

*“Se escuchaba ya están viejas, a quién van a dejar el hogar al cuidado, qué van a poder, entonces si nosotros no hubiéramos tenido esa fortaleza personal, de pronto no lograríamos y no estuviéramos donde estamos”.*

Pintrich y Schunk (2006) reconocen que el alumno motivado a la consecución de una meta va a tener conductas autorregulatorias que cognitivamente darán la percepción de ayuda, por eso, Garzón y Gil (2017) concluyen que la planificación de actividades y el manejo del tiempo es fundamental para generar bienestar en lo académico y esto es evidente en todas las entrevistadas al identificar que el conocimiento adquirido facilite su labor diaria y el propio aprendizaje, así lo hacen saber: *“Porque quiero trabajar con conceptos claros, porque conozco la importancia de trabajar con la primera infancia y no tengo que ir a improvisar, ni a inventarme cosas, sino trabajar con conceptos claros”.*

*“Tener conceptos claros para poderlos transmitir, tener una guía donde uno pueda plasmar las situaciones y llevar a cabo un aprendizaje mejor”.*

El saber cuáles son las metas y las prioridades permiten que las agentes educativas se estén autorregulando en su proceso de formación, saben en qué momento deben cumplir con determinada actividad y por qué razón hacerla; al igual que Garzón y Gil (2017); Kienen, Torres, Rocha, Ortolan, Soares, Micheloto y Prieto (2017) se identifica que la autorregulación es un proceso presente en las entrevistadas, pero en ésta investigación ese proceso autorregulatorio está en función del motivo de poder reconociendo que el aprendizaje es lo

esencial en función de tener dominio del conocimiento y por ende un dominio hacia la población con la cual trabajan.

*“Uno debe conocer cómo poder formar a los niños y poder ayudar a las familias”.*

*“Lo que estamos aprendiendo tiene que ver con lo que hacemos todos los días, entonces uno quiere aprender más”.*

De manera general se observó *autorregulación* en las agentes educativas al presentarse metas en común o metas individuales hacia las cuales cada una de ellas quiere llegar y la organización para alcanzarla, sin embargo, el escaso tiempo para cumplir con las actividades académicas hace que ese proceso autorregulatorio no sea el esperado. Frente a esa consecución, cada una de ellas ha desarrollado la búsqueda de ayuda selectiva o clave al identificar a terceras personas como apoyo en su formación profesional, apareciendo alianzas entre compañeras y gestándose incluso subgrupos; sumado a esto, la *estructuración del entorno* genera cambios en lo cognitivo, emocional y conductual, ejemplo de ello es el cambio de madre comunitaria a agente educativo y a estudiante, generando una nueva estructura relacional en su hogar, en su trabajo, en la parte social, entre otros.

*“Yo creo que a todas nos tocó pedir ayuda, a veces nos tocó pagar para que nos ayuden a realizar un trabajo. Entre compañeras nos apoyamos, aunque a veces hay egoísmo”.*

*“Entrar a estudiar cambió mucho en mi vida, tener que repartir el tiempo entre mi familia, el trabajo y el estudio fue difícil”.*

## Conclusiones

Existen tres aspectos relevantes para la motivación que deben tomarse en cuenta en el ámbito educativo: las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes del éxito o del fracaso académico. La principal meta impuesta gira en torno a iniciar procesos de formación profesional con el propósito de continuar con su vinculación laboral, por tanto, la supervisión que se les impone por parte del ICBF y la ONG de estar matriculadas gira en torno de evitar estímulos desagradables, específicamente el desempleo, disminuyendo la motivación intrínseca puesto que no sienten el control ante la posibilidad de elegir una carrera que realmente llene sus expectativas e igualmente no tienen el control para trabajar en un entorno facilitador de autonomía que proporcione su proceso de formación, en consecuencia esto va en detrimento del aprendizaje. El proceso de formación de las jóvenes va en función de la motivación de logro es mínimo, al no haber evidencia clara de un aprendizaje en sí mismo y su satisfacción. Hay un refuerzo extrínseco cuando el mismo ICBF ofertó la formación profesional como una medida de control, al ser la mejor posibilidad de mantener su empleo, esto se convirtió en eje central que promueve su proceso de formación, y al ser un trabajo al cual han dedicado años de su vida, poco a poco se convirtió en centro de interés llevándolas a iniciar una profesionalización en función de la primera infancia. Se destaca que para la mayoría siempre hubo otros intereses académicos que en alguna medida afectan o no permiten generar una motivación hacia el logro personal, de hecho, las metas propuestas en su mayoría son de rendimiento antes que de aprendizaje. Frente a la afiliación reconocen el ser gentes educativas como un aspecto que genera confianza y seguridad, y sienten más unión a partir del distanciamiento con sus antiguas

compañeras de trabajo (madres comunitarias y FAMI). Sin embargo, pese a trabajar varios años con el ICBF saben que son parte de ésta institución, pero no se *sienten* parte de ella dado que perciben no recibir el apoyo que se merecen. Además, la motivación extrínseca de estudiar para mantener su empleo genera interés y también cierto grado de motivación de logro personal, pero sobresale más el reconocimiento social al ser llamadas “docentes” y ya no madres comunitarias, nominación que les permitió alejarse del fantasma de la discriminación social y familiar por el nuevo rol desempeñado, pasando a ser un trabajo valorado y recompensado.

Frente al poder personal, en su formación profesional encontrar un punto medio entre el perfeccionismo y la flexibilidad de autocuidado ha sido un elemento de difícil consecución en la búsqueda de autocontrol ya que hay elementos externos que interfieren en el mismo; la duda sobre su próxima contratación, el factor económico, el escaso apoyo por parte de su empleador y del municipio, son factores que no permiten sentir autocontrol y por tanto dificultan mantener las respuestas emocionales bajo control y a expresarlas con moderación. Sin embargo, la fuerte necesidad de control, de sentir que se autocontrolan hace que tomen las metas de rendimiento como señales de autocontrol y a la vez se convierten en la evidencia social de que están consiguiendo lo propuesto. En ese sentido, para las agentes educativas, la autorregulación contribuye a la motivación ya que pretende la consecución de conocimiento para el dominio de lo que hacen, pero es débil ya que esa autorregulación no es una constante, de hecho, se evidencia solamente para el desarrollo de algunas tareas.

En conclusión, se puede afirmar que para las agentes educativas hay factores externos que logran motivarlas hacia el aprendizaje, la familia, los amigos, el incremento salarial, siendo un proceso de aprendizaje dado más al rendimiento y que

responde a las exigencias que cada uno demanda, por ejemplo, en la familia el afán de ser ejemplo de superación, en lo social el reconocimiento que obtienen al ser reconocidas como docentes, en lo laboral el poder mantener su empleo y la mejora salarial. Además, hay factores que no permiten que se dé un proceso motivacional como lo es el poco apoyo institucional, la poca familiaridad con las nuevas tecnologías, y aunque suene contradictorio, el aspecto económico que si bien mejoró no es lo suficiente para brindar una tranquilidad en su vida cotidiana, de hecho, su situación económica no ha cambiado en comparación a lo encontrado en la caracterización sociodemográfica.

Mientras la agente educativa no logre suplir sus necesidades básicas con éxito, deje de pensar en su inseguridad laboral, sienta el estudio como una presión externa y no sientan respaldo por sus empleadores será muy difícil hablar de una motivación de logro en su proceso de profesionalización, y menos que piensen en continuar sus

#### **Recomendaciones.**

Para el diseño de una estrategia que pretende incrementar la motivación de logro en el ámbito de la educación superior, se considera necesario tener en cuenta algunas modificaciones en la metodología de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el contexto universitario. Es fundamental realizar un proceso de formación donde los estudiantes conozcan aspectos relacionados sobre la motivación, reconozcan los tipos, su dinamismo y sobre todo comprendan que para que haya un aprendizaje significativo es fundamental un proceso de motivación interno, es decir, una motivación de logro. Se debe promover que el estudiante adopte una manera de aprender que se relaciona con los hábitos de estudio de acuerdo a su interés. Estudiar con método es programar con realismo las condiciones, las tareas y las actividades que garanticen un aprendizaje eficiente, efectivo y eficaz. Tras identificar falencias en las agentes educativas en cuanto a su

proceso formativo, se debe reconocer la importancia de un método de estudio, dando a conocer la gama de técnicas, que esté acorde a los intereses y capacidades del estudiante con la intención de ser el medio que se usa para llegar al aprendizaje y permita una motivación hacia el logro.

Realizar un proceso continuo de evaluación, coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación frente a su proceso de formación profesional que permita identificar el progreso individual, el logro y el dominio, enfatizar la fuerza como estudiantes en lugar de las debilidades, y considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

### **Capítulo 3: Lo social y su relación con la motivación**

Para poder alcanzar el objetivo de *reconocer cómo los factores sociales de la motivación promueven la formación profesional de agentes educativos*, desde el paradigma *cualitativo*, se tomó de relieve los aspectos más relacionados con el ámbito social, sin dejar de lado lo subjetivo de cada participante.

En coherencia al paradigma cualitativo y al objetivo general, el enfoque investigativo se guio desde lo *histórico-hermenéutico*, un enfoque de carácter inductivo que permitió comprender, interpretar y elaborar conceptos a partir de los resultados. El interés fue conocer la realidad desde la perspectiva de los participantes y comprender los sentidos y significados que los actores le dieron a su proceso de profesionalización, sin pretender intervenir. En coherencia a lo anterior, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) el tipo de investigación fue *etnográfico*, el cual permite describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas del grupo. Para ello se realizó una aproximación a la historia personal y su relación con diferentes ámbitos indagando el significado que las agentes



educativas tienen del contexto donde se desenvuelven, o como lo diría López (2011) de su modo de vida.

El uso de técnicas como las *historias de vida* y *grupos focales* en una unidad de análisis que se convertiría en la unidad de trabajo dado el número reducido de participantes con un perfil *homogéneo*, identificó algunos aspectos de orden emocional, comportamental y cognitivo, en relación a la motivación y los aspectos de orden social que interfieren en su proceso de formación profesional. Con lo anterior, para la técnica de grupo focal se desarrollaron dos encuentros al igual que la historia de vida, pero con cada una de ellas.

Las técnicas e instrumentos se validaron a través de la revisión por tres jueces, uno con doctorado y dos magísteres expertos quienes dieron su aval para la aplicación de los mismos.

Para aumentar la validez de los datos desde las historias de vida, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se realizaron *relatos de vida cruzados*, donde una vez recolectada la información se comenzó a relacionar las informaciones obtenidas en un proceso de comparación y confrontación en el marco de un arduo trabajo interpretativo. En cuanto a la *sistematización de la información*, se retomaron los relatos grabados en medio digital del proceso de los grupos focales y la historia de vida, logrando un insumo que fue analizado mediante el uso de matrices: *Matriz de vaciado de información*, *matriz de categorías deductivas* y *matriz de triangulación*, las cuales en conjunto permitieron organizar, reagrupar y gestionar el material de investigación de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática para el análisis cualitativo. De esa manera, Okuda y Benavides (2005) dieron los lineamientos para realizar la triangulación de la información.

### **Tendencias teóricas**

Es pertinente tener presente los conceptos de los factores sociales que determinan la motivación, y para ello se hace una concreta definición de los mismos, es decir, la motivación de logro, afiliación y poder a la luz ya no de lo personal, sino de lo que sucede a nivel más social.

#### **Motivación de logro social: Proceso de modelado.**

Una contribución importante dentro de la teoría sociocognitiva tiene que ver con los procesos de modelado, que en su acepción general según Bandura (1969) es el resultado de cambios que se dan a nivel afectivo, cognitivo y conductual a razón de observar uno o varios modelos, y en coherencia, para Pintrich y Schunk (2006) el modelado tiene varias funciones: inhibición/desinhibición, facilitación de la respuesta y aprendizaje por observación.

*Inhibición/desinhibición.* Por medio de la observación de una conducta un individuo puede reforzar o debilitar una inhibición; al observar a un modelo que realiza una conducta prohibida sin recibir por ello una consecuencia negativa, el observador puede replicar la conducta vista, pero cuando un modelo es castigado, el observador puede inhibir una respuesta semejante a la observada.

*Facilitación de la respuesta.* Son las claves que indican al observador cómo comportarse de acuerdo a las características del medio, Pintrich y Schunk (2006) lo definen como un fenómeno motivacional ya que las conductas reflejan las acciones aprendidas que deben ser ejecutadas, sumado a una característica importante que Bandura (1969) refiere como *conductas de facilitación de la respuesta*, que son acciones aceptables socialmente.

*Aprendizaje por observación.* Tiene presencia cuando el observador se ve motivado a ejecutar un comportamiento, que antes de observar al modelo o del proceso de modelado tenía una probabilidad mínima de ocurrencia (Bandura, 1969; Bandura y Walters, 1974). De igual manera Pintrich y Schunk (2006) refieren que “el aprendizaje por observación expande el rango y la tasa de aprendizaje, en relación con el que se produciría si cada respuesta tuviera que ser ejecutada y reforzada para ser aprendida” (p.147) Es sabido que, seguir un modelo tiene que ver tanto con componentes psicológicos y sociales, por tanto, no se sigue o no influye significativamente cualquier modelo, debe haber una motivación para seguirlo, pues el modelado no aparece automáticamente en el encuentro de modelo y observador. Según Pintrich y Schunk (2006) la teoría y la investigación develan algunas características importantes que tienen influencia en el modelado: *competencia, percepción de semejanza, credibilidad y entusiasmo*. La percepción de competencia facilita el aprendizaje por observación, una vez comprueban que sus acciones tienen éxito el estudiante atiende y modela su conducta, motivando a quererse desempeñar como el modelo. Pero, cuando el modelo muestra una gran competitividad puede generar en el observador poca motivación al creer que no se podrá llegar a ser tan competente como el modelo (Pintrich y Schunk, 2006). Para Bandura (1986) la semejanza con el modelo brinda una importante información que puede ser generadora de motivación, ayuda al observador a modificar su actuar con alguna expectativa de resultado, es decir, la semejanza percibida influye cuando quien observa tiene poca o nula información sobre el valor funcional de una conducta, entonces, los resultados del actuar del modelo se convierten en motivantes ya que se cree poder alcanzar los mismos resultados como consecuencia de la semejanza que se percibe,

algo que sería difícil de dimensionar cuando no hay el modelo, la tarea no es familiar o cuando el actuar no va inmediatamente seguida de la consecuencia.

*Credibilidad.* La motivación puede estar influenciada por el tema de credibilidad en el actuar de los modelos, aquellos que piensan y actúan en consecuencia, Bandura (1986) hace alusión a lo anterior refiriendo que los modelos más emulados son los que practican lo que aconsejan, generando la percepción de seguridad al validar la idea de que ese comportamiento es adecuado y útil.

*Entusiasmo.* Es la exaltación del ánimo por algo que es admirado o que cautiva, Perry (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) refiere que los modelos con un mensaje dado de manera entusiasta aumentan el aprendizaje de quienes los observan al igual que su motivación, dando mayor seguridad y la eficacia.

#### **Motivación de logro social: Sentido de pertenencia e identidad colectiva.**

Este apartado está íntimamente relacionado con el de sentido de pertenencia e identidad individual, por su naturaleza misma de conformación. Habrá que recordar que el sentido de pertenencia es tomado como un sentimiento de identificación individual, pero con una connotación más, la vinculación de la persona con el grupo y con el contexto donde se desarrolla su vida cotidiana, donde se contempla su relación con el bienestar propio y el de las demás personas. Algo más hay que añadir, la identidad de una persona es el reflejo de un vínculo social, cuando se habla de identidad colectiva se hace alusión a la noción que cada individuo tiene sobre sí mismo con relación a un grupo social en el cual se está o no inmerso (Chóliz, 2004 a).

Tajfel y Turner (1981) han definido la identidad social como aquella parte del autoconcepto de un individuo, el cual se desglosa del conocimiento de su pertenencia a un grupo social en el cual encuentra significado valorativo y emocional. De la Torre

(2001) reconoce que una identidad colectiva tiene que ver con la diferencia con otras personas que son significativas del grupo, pero el énfasis está en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico.

Se puede decir que la identidad colectiva o social es un punto de partida o de llegada donde se gesta una construcción de identidad, ya que a partir de allí cada grupo y a la vez, cada individuo, tiene un punto de referencia para compararse con el resto de grupos sociales y culturas. Dentro de la teoría de Tajfel y Turner (1981) es posible identificar que el sentido de pertenencia a un grupo genera un autoconcepto positivo donde se manejan unos niveles aceptables de autoestima y una identidad social positiva. La organización a la que pertenece una persona, según Ashforth y Mael; Knippenberg y Shie (como se citó en, Moriano, Topa, Valero, y Lévy, 2009) puede facilitar respuestas sobre su propia identidad y, por lo tanto, la identificación organizacional se puede considerar como una forma de identificación social que implica la motivación para poder alcanzar objetivos comunes y conlleva una mayor implicación en la organización, con lo cual se promovería conductas más centradas en los objetivos de la organización.

**Motivación de afiliación social** **Motivación del grupo.**

Pintrich y Schunk (2006) proponen que la motivación de grupo opera bajo los mismos principios que lo hace la motivación individual: metas por lograr, expectativas positivas, sentirse eficaces y capaces de lograr una habilidad, expectativas positivas de resultado y recibir *feedback*, que serán indicadores de los progresos alcanzados en una tarea. Una de las diferencias entre motivación de grupo y la individual es que, en la de grupo, cambia la manera de estructurar una tarea, y al dar la recompensa a sus miembros, generalmente distribuida de acuerdo al resultado global del grupo o a la ejecución de cada miembro, se puede recibir apoyo, ánimo, ya que el éxito del grupo aumenta la percepción de habilidad y motivación.

Algo clave por resaltar, la responsabilidad individual sigue siendo importante dada su necesidad, cada una deberá poner en la tarea los mejores esfuerzos.

*Eficacia colectiva.* Se refiere a la autoeficacia de un grupo, Bandura (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) cree que la eficacia colectiva va a tener efectos sobre la misión y propósito del sistema, el propósito planteado, los resultados e incluso las dificultades.

*Conformidad y sumisión.* Dentro de cada grupo siempre estará inmerso el tema del poder, de esa manera la *conformidad* representa el deseo de estar en armonía con las normas y expectativas del grupo, la conformidad puede facilitar una respuesta al ser percibida como socialmente aceptable, puede inhibir o desinhibir una conducta. La conformidad hace que haya una obediencia deliberada de los comportamientos del grupo cuando sus miembros tienen generalmente el mismo status. En cuanto a la *sumisión*, aquí aplica más la relación de poder de jerarquía, evidenciando una motivación social a obedecer a una figura de autoridad, y es clara su importancia para que una sociedad y un colectivo funcionen adecuadamente, donde se genera una expectativa frente a sus acciones.

### **Motivación de afiliación social: Comparación social.**

La comparación social hace referencia a la asimilación de sí mismo con otros, con una repercusión determinante (Gómez, 2005); Pintrich y Schunk (2006) la denominan como un medio importante para identificar si el propio comportamiento es el adecuado, así como para identificar las propias capacidades y la autoeficacia. De esa manera, cuando las normas de comportamiento son ambiguas, la comparación social puede ser determinante para la aceptabilidad del comportamiento con relación a los

demás, asimismo la comparación con otros puede motivar al observador a comportarse de cierta manera.

Referente a la comparación social, Festinger (1954) identifica que un individuo usa a las otras personas como fuentes de comparación para realizar una evaluación de las propias actitudes y aptitudes cuando no es posible o fácil la comparación con normas objetivas. Gómez (2005) afirma que los seres humanos tienen una necesidad aguda de evaluarse y, para ello, a veces deben compararse con los demás, pero también se hacen comparaciones para identificar aspectos por mejorar de sí mismo y de autoconocimiento. Los *redes de iguales* según Pintrich y Schunk (2006) son grupos amplios de compañeros. En estas redes de iguales es donde la agente educativa se puede asociar, y cada una de ellas puede tener gran influencia en la motivación académica de las demás al beneficiar el interactuar, la comparación social y el reforzamiento del modelado. Dentro de la teoría de Steinberg, Brown y Dornbusch (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) las agentes educativas encajan en lo que ellos denominaron *grupo genérico* que es un grupo influyente donde se comparten algunos atributos, como el modo de vestirse, de pensar, de actuar, pero entendiendo que no necesariamente son amigos, sino que se adhieren por normas y pautas, brindándose en esencia lo que se conoce como *apoyo social*, clave en un proceso de motivación. En coherencia a lo anterior Cohen y Wills (como se citó en Chóliz, 2004a) distinguen cuatro tipos de apoyo social, a saber: *Apoyo emocional, instrumental o material, informativo y compañía*, que puede condensarse en dos clasificaciones, *apoyo material y socioemocional*; resaltando que cada miembro del grupo, dependiendo de sus diferencias individuales, puede necesitar en mayor o menor grado ese apoyo social.

**Motivación de poder social: Profesión.**

Una relación importante dentro de la elección de una carrera profesional tiene que ver con la necesidad de poder, donde se evidencie la influencia sobre los demás, tal es así que Winter (como se citó en Chóliz, 2004a) reconoce cómo algunas profesiones, tales como el sacerdocio, psicología, enseñanza, periodismo, entre otras, develan un mayor motivo de poder que quienes se dedican a otras profesiones. Es importante aclarar que la relación entre la variable profesión y el poder, no siempre obedece a un motivo de poder para la elección de la profesión, por lo que este motivo puede ser una consecuencia del propio ejercicio profesional.

Algunas profesiones disponen de mayores oportunidades de poder que otras, a lo que Chóliz (2004a) encuentra parte de respuesta cuando refiere que la necesidad de poder parece estar relacionada con conductas que denotan prestigio, la influencia sobre los otros, ser una persona solidaria, ser un líder, desear acceder a una posición dominante, satisfacer sus metas de independencia, eficacia y reconocimiento de los otros, entre otras.

En conclusión, pese a que la revisión teórica sobre la relación entre poder y profesión no es concluyente, si es primordial reconocer que en ésta relación se encuentran variables relacionadas con la capacidad de influencia o supervisión sobre otros individuos que el sujeto puede tener con determinada profesión, la mejora económica, el prestigio social alto, y la relación con el tema de las motivaciones extrínsecas.

**Motivación de poder social: Liderazgo.**

En íntima relación con el tema del poder se encuentra el rol de liderazgo, donde la función de líder incide sobre las conductas del grupo al que pertenece. Según Chóliz



(2004b) existen básicamente dos tipos de líder: el *líder socioemocional*, caracterizado por crear un ambiente armonioso dentro del colectivo, y el *líder de tarea*, encargado de coordinar que las actividades del grupo y de cada uno de sus integrantes se realicen de la manera más asertiva. Éste autor considera además que dentro de las funciones más generalizadas del liderazgo está: estructurar los objetivos del grupo, direccionar al grupo hacia la consecución de las metas propuestas, el establecimiento de normas, ser activo, desplegar actividad para alcanzar los objetivos, transmitir seguridad y buscar el beneficio del grupo.

El líder ejerce cierto poder en el grupo lo cual le permite tener influencia sobre los integrantes del colectivo, de forma que, como dice Chóliz (2004a) quien posea una elevada motivación de poder deseará ser la persona que dirija al colectivo para satisfacer dicha necesidad. El líder para Noriega (2008) debe cumplir con ciertas virtudes que guiarán su actuación y la toma de decisiones: la prudencia, templanza, justicia y la fortaleza, pero, además, cualidades como, tolerancia al estrés, motivación por el poder, autoconfianza, madurez emocional, integridad, entre otras. La tarea del líder no es de fácil cumplimiento, debe ser generador de buena comunicación e integración, ya que básicamente no solo debe delegar responsabilidades, sino que debe expandir el poder hacia otros. Para Chóliz (2004b) recíprocamente tanto el líder como los miembros del grupo generan la creencia de que es él quien tiene el mayor poder, por lo que al acceder a una posición de liderazgo su poder e influencia irá en aumento.

García (2010) considera que el liderazgo logra hacer una diferencia importante en la calidad y los resultados de un proceso académico, pues plantea que el liderazgo tiene que ver con aspectos personales y sociales que influyen de manera determinante en los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva, convirtiéndose en una herramienta que facilita el ejercicio del poder a través de los demás, pero no sobre ellos. El liderazgo está lejos

de la imagen de un individuo único en su categoría o una persona en un grupo con el poder de hacer lo que sus intereses personales indican, todo lo contrario, es el encargado de motivar a los demás miembros, desde su propio actuar, para alcanzar objetivos en beneficio común, y solo de manera indirecta quizá los individuales.

### **Análisis, interpretación y discusión de resultados**

#### **Factores sociales que motivan.**

*"El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron".*  
(Jean Piaget, 1896-1980)

A continuación, se desarrollan los principales hallazgos sobre los factores sociales que promueven la profesionalización de agentes educativos a la luz de la motivación de logro, afiliación y poder.

#### ***Motivación de logro social.***

*Un modelo a seguir...*

Una contribución importante dentro de la teoría sociocognitiva tiene que ver con los procesos de modelado, según Bandura (1969) es el resultado de cambios que se dan a nivel afectivo, cognitivo y conductual a razón de observar uno o varios modelos.

La mayor parte de agentes educativos reconocen que solamente cuando alguien tomó la decisión de ingresar a estudiar fue cuando cada una de ellas siguió con el ejemplo, así lo manifestaron:

*"A mí siempre me había gustado ser profesora, yo veía a mis profes y yo quería ser como ellos, creo que eso me motivó a seguir la docencia".*

*"Al CDI han llegado personas que saben mucho, y entonces uno dice quisiera saber lo que ellos conocen o ser como ellos, y eso como que motiva".*

*“Llegó una compañera y dijo que se inscribió en la universidad, entonces dije: yo también; y luego fueron así las demás”*

Los anteriores relatos dejan en evidencia lo que Pintrich y Schunk (2006) asumen como factores importantes en un proceso de modelado: *inhibición/desinhibición, facilitación de la respuesta y aprendizaje por observación.* La *Inhibición/desinhibición* resulta de la creencia en la cual el observador recibirá o no similares consecuencias a las observadas, esto se evidencia cuando las entrevistadas manifiestan: *“Yo he visto personas que van estudiando y van ascendiendo, entonces uno aspira también eso, por ejemplo, con mi título por ejemplo poder quizá pasar a ser coordinadora y ganar más”.*

*“Toca seguir estudiando porque en otros CDI’s una señora que era también madre comunitaria no siguió estudiando y la bajaron a servicios generales, entonces eso también nos puede pasar”.*

Los efectos de seguir un modelo a partir de la observación también fueron identificados por Molina, Pérez y Rodríguez (2008) al encontrar que sólo creando espacios de reflexión el estudiante aprenderá a valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos, plantear iniciativas, a escuchar y comprender a los demás, enfrentarse a problemas con seguridad e independencia en su proceso de aprendizaje; claro, para ello son los docentes universitarios guías de sus estudiantes, modelos de profesionales, ejemplos a imitar, y sólo en estas condiciones se estará contribuyendo a la educación del estudiante. *Referencia a Cultura de facilitación de la respuesta*, Bandura (1969) las refiere como acciones aceptables socialmente y que tienen en cuenta el medio en el cual está el individuo, en ese sentido, las agentes educativas en su proceso de profesionalización manifiestan cómo

una respuesta se presenta de acuerdo a acciones aprendidas, lo que se evidencia en las palabras de ellas de la siguiente manera:

*“Si no nos hubiesen obligado a estudiar yo creo que no lo hubiéramos hecho por nuestra cuenta, nos empujaron y entonces nos movimos”.*

*“Yo miraba que mis compañeras se iban matriculando a la universidad y eso me hizo pensar que yo también debía hacerlo, aunque no sabía en qué vaca loca me estaba metiendo, pero he ido saliendo”.*

Y finalmente, el *aprendizaje por observación* que tiene presencia cuando la agente educativa se ve motivada a ejecutar un comportamiento, que antes de observar al modelo o del proceso de modelado tenía una probabilidad mínima de ocurrencia (Bandura, 1969; Bandura y Walters, 1974). Esto es claro en Romero y Pérez (2009) como también en las narraciones de las agentes educativas en el sentido de que siempre hubo el deseo de estudiar, pero nunca paso a concretarse:

*“Yo siempre quise estudiar y ser alguien en la vida, y siempre decía que quería hacerlo, pero nada, incluso nos estaban diciendo desde la ONG que debíamos estudiar y ni así tomábamos la decisión, sino sólo hasta que otras entraron a la U yo también entré”.*

*“Nunca se me ocurrió que a mi edad iba a estar en la universidad, eso debimos haber hecho hace mucho tiempo, cuando éramos jóvenes”.*

En las agentes educativas el proceso de modelado se presenta con referencia a las mismas compañeras de trabajo y de estudio, y siguiendo los postulados de Pintrich y Schunk (2006) se puede decir que el modelado en el caso de las agentes educativas se da a partir de una percepción más de *semejanza* y *competencia* y no tanto por *credibilidad* y *entusiasmo*. Entender que sus compañeras están al mismo nivel de

formación y con las mismas características laborales, permite que imiten la decisión de continuar su formación, pero con la intención de competir por mantener su empleo y el estatus formativo, más no se sigue el modelo porque haya credibilidad en su forma de pensar y actuar o porque el modelo genere entusiasmo a las demás para tomar la decisión de profesionalizarse. Ellas así lo dan a conocer:

*“Todo lo que nos dicen sobre porqué debemos estudiar nos pone a pensar y reflexionar, y cierto, debemos hacer las cosas de la mejor manera”.*

*“Poco a poco nos vamos dando cuenta de que hay cosas en nosotras que debemos cambiar, de que están mal, pero no siempre es tan fácil”.*

El proceso de modelado implica aspectos que influyen en la motivación de un observador, uno de ellos es tener alguien con quien identificarse o que sirva de modelo, y es válido entender que dentro de los Centros de Desarrollo Infantil el modelo a seguir se dio a partir de aquellas compañeras que tomaron la decisión de estudiar, pero desde una mirada más competitiva y no lo que realmente ese modelo inspira desde lo que dice y hace; y que dentro del grupo no se identifica personajes que sean un modelo a seguir, todo depende las circunstancias que se presenten para decidir que conducta imitar. *Aquello a lo que se sienten pertenecientes...*

El sentido de pertenencia es tomado como un sentimiento de identificación individual, pero con una connotación más, la vinculación de la persona con el grupo y con el contexto donde se desarrolla su vida cotidiana, donde se contempla su relación con el bienestar propio y el de las demás personas (Chóliz, 2004 a). La mayor parte de las agentes educativas manifiestan que la motivación está relacionada con factores externos, por ejemplo, ser y sentirse parte de un grupo específico, ellas así lo expresan:

*“Nos sentimos orgullosas de ser pocas madres comunitarias y FAMI que estamos estudiando”.*

*“Fuimos madres comunitarias y a mucho orgullo, y ahora nos estamos preparando más y con mucho esfuerzo, porque nadie nos ha dado nada”.*

*“Todas somos madres FAMI o comunitarias, pero pocas elegimos seguir estudiando, aunque creo que priman otros factores”.*

Todas concuerdan que algo muy difícil al ingresar a los nuevos programas ha sido la convivencia con sus compañeras de trabajo, pero esto ya Hernández, Vásquez, (2004) y Ramírez, Abreu y Badii (2008) habían identificado resaltando la importancia de un ambiente idóneo en lo laboral y su repercusión en la calidad de su trabajo, ellas así lo dejan entender:

*“Varias somos compañeras en la U y en el trabajo, entonces uno decía algo y no le gustaba a cualquier compañera, entonces siempre había ese rol de dificultades y nos costó mucho trabajo estar así”.*

*“Fue muy duro, ahí ya tocaba relacionarse con las compañeras y ya permanecía todo del día con ellas, ya cada cual tenía su carácter y hubo bastantes problemas, disgustos porque todos querían mandar, entonces ahí fue un poquito duro”.*

Sin embargo, frente a esto se evidencia que hay una mejora significativa en el aspecto relacional, y de hecho, el tener que afrontar las situaciones que la universidad les exige, ha hecho que se generen mejores momentos de interacción, Ashforth y Mael; Knippenberg y Shie (como se citó en, Moriano, Topa, Valero, y Lév, 2009) refieren que esa interacción positiva puede facilitar respuestas sobre su propia identidad, lo laboral, y en este caso también sobre lo educativo:

*“Ahora ya nos conocemos las unas a las otras y ya no hay dificultades, ya no hay roces porque antes era sólo era roces”.*

*“Estudiar nos hizo pensar más en que sólo somos nosotras, y que si no nos ayudamos mutuamente nadie lo va hacer”.*

Con base en lo anterior, la identidad de cada agente educativa es el reflejo de un vínculo social que le es consustancial dándole un significado valorativo y emocional (Chóliz, 2004 a) y en ese sentido, sentir con orgullo que fueron madres comunitarias y FAMI y que ahora son agentes educativas en formación, les permite poner el acento en la igualdad entre ellas, lo que genera un significado valorativo y emocional a lo que son como grupo, lo que no implica que hayan desaparecido los roces o la competitividad. Lo anterior es contrastable con lo que Brea (2014; 2017) encontró frente al sentido de pertenencia que genera efectos en los lazos afectivos y la interacción social que lleva a realizar conductas de cuidado y apoyo que repercuten incluso ~~en el espacio académico que~~ ~~busca en esencia la identificación organizacional, es decir, el reconocimiento que creen merecer y que ICBF no les otorga, generando a partir de eso que no haya una implicación profunda por lo que hacen, referente a esto~~ Ramírez, Abreu y Badii (2008) refieren que la identificación organizacional se puede considerar como una forma de identificación social que implica la motivación para poder alcanzar objetivos comunes y conlleva una mayor implicación en la organización, con lo cual se promoverán conductas más centradas en los objetivos grupales que en los individuales.

*“Si es grupal es con los individuales creo que más de una ya hubiera renunciado ¿no es cierto? Sino que lo hacemos por esa convicción, esa satisfacción de servir a una familia esa motivación de servicio”.*

*“Hemos trabajado con el ICBF toda la vida, pero nunca nos hemos sentido respaldadas por esa institución”.*

*“Del ICBF nos piden estudiar, claro nos impulsan, pero no hay acompañamiento, sólo es el cuento que si no estudiamos nos vamos, entonces toca sálvese quien pueda”.*

Se logra evidenciar que las agentes educativas no se sienten pertenecientes al ICBF con quien de manera directa o indirecta trabajan, lo cual no permite tener un respaldo frente a su proceso de formación ya que no sienten certeza de permanencia en su labor. Con relación a esto, los resultados hallados por Dávila y Jiménez (2014) son en gran medida coherentes con los aportados por Wegge, Van Dick, Fisher, Wecking y Moltzen (2006) quienes encontraron que la identificación organizacional era un predictor del bienestar, la cual representa una fuerte vinculación con la organización que podría ayudar a los trabajadores a adherirse a las normas organizacionales y eso les llevaría a manejar los problemas asociados a sus puestos de forma más eficiente (Tajfel y Turner, 1981). Sin embargo, ese mismo hecho de sentir que no están siendo protegidas permitió que se unan como grupo de agentes educativas y se respalden mutuamente con el apoyo emocional y en la práctica académica que cada una pueda brindar a las demás para iniciar y mantenerse en el proceso de formación, aunque con ciertas limitaciones.

### ***Motivación de afiliación social.***

*¿Cómo motiva el grupo?*

Una de las diferencias entre motivación de grupo y la individual es que en la de grupo cambia la manera de estructurar una tarea; al dar la recompensa a sus miembros, generalmente distribuida de acuerdo al resultado global del grupo o a la ejecución de



cada miembro, se puede recibir apoyo, ánimo, ya que el éxito del grupo aumenta la percepción de habilidad y motivación (Pintrich y Schunk, 2006). Algo clave por resaltar, la responsabilidad individual sigue siendo importante dada su necesidad, cada una deberá poner en la tarea los mejores esfuerzos. Con base en lo anterior, se puede afirmar que para un número significativo de personas entrevistadas la motivación tiene que ver con la valía de los pensamientos expresados, así lo hacen saber:

*“La cuestión de motivación también es de acompañamiento, porque entre varias ideas, se motiva, y las cosas se hacen más fáciles, pues es lógico que una pueda tener una idea, pero si otra persona se la completa el trabajo va a salir mejor”.*

*“Entrar a estudiar en grupo fue motivante porque se sentía el respaldo, no se estaba sólo, las demás ya apoyaban, y también ya estando adentro uno busca motivar a las demás compañeras que aún no inician o que van en semestres inferiores”.*

Para todas las participantes la motivación se convierte en un aspecto de doble vía, es decir, se vuelve propio pero a la vez externo, propio por la satisfacción individual que genera pero también con la satisfacción cuando el otro reconoce el trabajo que están realizando, siendo idéntico a lo referido por Dávila y Jiménez (2014).

*Así lo dan a conocer una participante a la casa de las familias, entonces se sienten motivadas con nosotras y nosotras también con ellas porque ya es una relación entre beneficiario y profesional. “Uno siente que está aprendiendo mucho y eso es gratificante, pero cuando los padres de familia le dan las gracias o le dicen a una “profe” eso es bien gratificante”.*

Al hablar de motivación del grupo se hace referencia a la *eficacia colectiva* que según Bandura (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) va a tener efectos sobre la misión y propósito del sistema, el propósito planteado, los resultados e incluso las dificultades. Con ello, es posible identificar que para las agentes educativas hay dos eficacias colectivas, por un

lado, una eficacia colectiva relacionada con el ICBF y su relación laboral con características de motivación laboral en los términos ya referidos y que también identificó Ramírez, Abreu y Badii (2008); y por otro lado, una eficacia colectiva con relación a su profesionalización y la corporación universitaria donde estudian. Frente a la eficacia colectiva relacionada con el ICBF se logra evidenciar un apoyo como grupo que genera efectos de unión y de respaldo, pero en función a que deben estar unidas para soportar las demandas organizacionales, así lo hacen saber:

*“Nos hemos vuelto más unidas, nos apoyamos y si tenemos que decir algo que no nos parece lo decimos, pero todas apoyamos”.*

*“Ahora decimos o todas en la cama o todas en el suelo, nos apoyamos y tratamos de que no nos pisoteen tanto”.*

En cuanto a la eficacia colectiva con relación a su profesionalización se evidencia igualmente un apoyo significativo frente a actividades a realizar y a peticiones a hacer para la institución, así lo logran evidenciar:

*“La mayoría nos apoyamos, aunque haya aún algo de envidia, pero tratamos de ayudarnos, por ejemplo, toca hacer parciales en la plataforma entonces tratamos de desarrollarlos en grupo y todas nos ayudamos y a la vez aprendemos”.*

*“Toca hacer trabajos de la U entonces tratamos de hacerlo en grupo o sino de prestarnos o al menos explicarnos lo que no sabemos y eso nos ha dado resultado”.*

Cuando las participantes hacen alusión a una mejora en la parte de relaciones de grupo y de ayuda al interior del mismo, hay un aspecto que entorpece en parte la unificación de éste y es el tema de la *Conformidad y sumisión*. Frente al tema de la *conformidad* se evidencia que no existe como tal frente a su operador o al ICBF ya que manifiestan que no tienen el apoyo que se necesita para lograr terminar su formación,

hay cierta inconformidad frente a las normas y responsabilidades que el empleador plantea, que, en palabras de Ramírez, Abreu y Badii (2008) entorpece la identificación con la institución y se evidencia en el desarrollo laboral, relacional y muchas veces la desmotivación frente a alguna actividad.

*“Es injusto que el ICBF solo exija y no apoye en nada, porque en esto de estudiar estamos solas”.*

*“De arriba sólo nos exigen, pero para apoyarnos no se aparecen”.*

*“Es bien injusto, se roban la plata del ICBF y no dicen nada, pero cuando uno pide que nos ayuden eso es lo peor”.*

Con relación a la *sumisión*, es clara una relación de poder de jerarquía, evidenciando una motivación social a obedecer a una figura de autoridad que impone y no permite un diálogo, pues recuérdese que la principal medida de control que sienten es la posibilidad de perder su trabajo, así lo manifiestan:

*“Estudian o se van, esa es una frase de imposición, diferente que le digan a uno que estudie que ellos le ayudan, eso sería diferente”.*

*“A uno le toca agachar la cabeza y obedecer, cuando le permiten hablar y opinar es diferente uno dice lo que tiene que decir, pero en otras cosas no, lo obligan y a uno le toca hacer o hacer”.*

Para las agentes educativas el apoyo del propio grupo es un aspecto que mejora su proceso motivacional dentro del proceso de formación, así mismo lo es el reconocimiento social de las compañeras y de otros actores que están relacionadas con el aspecto académico y profesional; sin embargo, algo que no contribuye con su proceso motivacional es la inconformidad con el operador tanto en la parte laboral como en el apoyo académico, ni

tampoco contribuye el sentir que se les impone norma por parte del ICBF que hace que se sientan violentadas.

Fernández y Useche (2015) sugieren que al reconocer que la identidad individual marca la identidad grupal, su dinámica hace que se retroalimenten y se logren relaciones más productivas y armónicas. En las organizaciones esto es más controlable; quienes están en una empresa deben responder a unos patrones de conducta preestablecidos, en el peor de los casos deben amoldarse a la realidad organizacional. Sin embargo, le corresponde a la empresa desarrollar estrategias comunicacionales para fusionar las identidades personales y la organizacional, y promover el reconocimiento positivo de unos y otros. Resaltando con esto que el ICBF en esencia tiene mucho que ver en el proceso motivacional de las agentes educativas, y que debería contemplar un plan de acción para contribuir en su proceso dirigido hacia la profesionalización tanto en pregrado como en posgrado.

*Lo que socialmente motiva...*

Jojoa y Rubio (2003) habían identificado que para la madre comunitaria el sentir su trabajo poco valorado y reconocido generaba que se sientan desmotivadas en su labor diaria, al igual que para emprender procesos de formación continua. Con relación a lo anterior, para todas las entrevistadas uno de los mejores motivos tiene que ver con un factor externo que es el reconocimiento social de su labor, ellas así lo describen:

*“Que la gente reconozca mi trabajo, que la gente me diga gracias por lo que usted hace, gracias por lo que usted algún tiempo hizo”.*

*“Le diga la felicito por su trabajo y esas son las experiencias más bonitas de sentirse reconocido, que alguien le reconozca lo que uno hace”.*

Un cambio significativo dentro del proceso de formación profesional tiene que ver con el reconocimiento social y la comparación de ellas frente a otras personas o con referencia a sí mismas para realizar una evaluación de las propias actitudes (Festinger, 1954) y sólo en esa medida identifican sus alcances, así lo expresan:

*“El reconocimiento a uno, ya no le dicen señora sino profesora, a diferencia de antes que sólo era la señora que cuida los niños”.*

*“Aquí en la institución donde laboramos hay un poco más de respeto, se reconoce más la labor que realizamos”.*

*“Como madre tradicional a una le tocaba rogar para que le presten los niños, ahora los papás buscan el cupo, y eso hace que uno se sienta que hace bien su trabajo* Sin embargo, la comparación no sólo se da con su experiencia propia, también se da con relación a sus antiguas compañeras de trabajo como una forma de evaluarse:

*“Hay esa confianza, esa empatía entre las usuarias y nosotras, que antes de entrar a los CDI no había o que con otros programas no hay, entonces eso es lo más motivante* Ahora la gente pelea por enviar los niños al CDI, por lo menos, ahorita están sobrando niños en el CDI, y a uno le dicen, es que ahora es diferente en comparación con los hogares tradicionales de antes”

Gómez (2005) plantea referente a que la comparación social se da en dos aspectos, la *ascendente* que emerge con otros individuos que son catalogados como un modelo a seguir, y la comparación *descendente*, que está presente en mayor medida en las agentes educativas y que se da al compararse con sus antiguas compañeras de trabajo quienes de alguna manera no gozan de los mismos beneficios laborales, académicos y sociales que las agentes educativas, lo que es un aspecto motivante frente a la formación académica:

*“Al menos, aunque sea obligadas, nosotras al transitar a los CDI podemos seguir estudiando porque el sueldo es mejor, pero las demás compañeras que continúan como FAMI o en HCB es más difícil”.*

*“Nosotras por estudiar al menos nos respetan un poco, sino a veces la palabra “madre comunitaria” es usada como una ofensa”.*

En consecuencia, en su totalidad las participantes identifican un cambio entre aquello que les motivó cuando iniciaron como madres FAMI o como madres comunitarias frente a la motivación que tienen ahora en su desempeño como agentes educativas:

*“La motivación intrínseca sigue siendo la misma, el querer trabajar con la comunidad, ha cambiado la motivación extrínseca, desde afuera, porque hay más reconocimiento, las felicitaciones que lo motivan a seguir adelante, y el salario, de ganar poquito a ganar un mínimo es bueno.”*

*“Uno con el reconocimiento del trabajo realizado se siente satisfecho y con el deber cumplido”.*

Las agentes educativas consideran que la comparación social frente a su proceso de formación es motivante ya que el reconocimiento social genera satisfacción personal y por tanto se genera un deseo de continuar en su proceso académico.

Finalmente, dentro de la teoría de Steinberg, Brown y Dornbusch (como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) se puede decir que las agentes educativas encajan en lo que los autores denominaron *grupo genérico* que es un grupo influyente donde se comparten algunos atributos, como el modo de vestirse, de pensar, pero que no necesariamente son amigos, sino que se adhieren por normas y pautas. En este grupo, se brinda lo que se conoce como *apoyo social* y dentro de ese apoyo se encuentra el

apoyo material y socioemocional, términos que plantean Cohen y Wills (como se citó en Chóliz, 2004a) y que se corroboran también en los resultados de Rosa, Negrón, Maldonado, Quiñones y Toledo (2015) al dar a entender cómo desde el simple préstamo de trabajos o explicaciones frente a una actividad académica hasta el aspecto de la compañía o el apoyo emocional son elementos significativos en el proceso motivacional, que sin duda son elementos presentes en el proceso formativo de este grupo de mujeres.

### ***Motivación de poder social.***

#### *Lo que quería ser...*

Algunas profesiones disponen de mayores oportunidades de *poder* que otras, a lo que Chóliz (2004a) encuentra parte de respuesta cuando refiere que la necesidad de poder parece estar relacionada con conductas que denotan prestigio, la influencia sobre los otros, ser una persona solidaria, ser un líder, desear acceder a una posición dominante, satisfacer sus metas de independencia, eficacia y reconocimiento de los otros, e ~~En un primer~~ En un primer momento se reconoce que, para todas las agentes educativas en sus planes de formación la profesionalización no era una opción que se percibiera como cercana, así lo expresan:

*“De pronto los diplomados o técnicos para otras oportunidades que se me presenten, pero la licenciatura en realidad no estaba en mi mente”.*

*“Uno decía que quería estudiar, pero miraba eso ya muy imposible por la edad, el tiempo, la familia, pero nos exigieron y tocó”.*

Dentro de las profesiones que a las participantes hubieran deseado estudiar se encuentra diversidad de carreras, pero un aspecto en común y como segunda opción es el trabajo con niños-as, quizá porque las condiciones laborales así lo permitieron, ellas así lo describen:

*“A mí siempre me gustó ser maestra, entonces, me hubiera gustado estudiar cualquiera de las áreas del conocimiento, pero se presentó trabajar con niños y lo tomamos”.*

*“Si pensé estudiar, aunque no licenciatura en pedagogía infantil, porque me tocó estudiar, yo quería ser algo más grande, porque a mí me gustaba ser ingeniera”.*

Para la mayoría de ellas la elección de profesión docente no es lo que querían y ello es visto como una profesión de menor poder, así lo expresan:

*“A mí me gustaba estudiar psicología, esa era mi meta”.*

*“En mi caso a mí me gustaba mucho el derecho, esa era mi idea”.*

*“En mi caso sucede algo como extraño, mis inclinaciones eran trabajo social o gerontología”.*

La relación de diferentes factores para la elección de una carrera, ya Acevedo, Zuluaga y Jaramillo (2008) y Albert, González y Mora (2013) habían encontrado que el género, estudio de los padres, la posición económica, número de hermanos y reconocimiento social de la carrera serían determinantes para la elección de un programa de pregrado, aspectos que convergen con los relatos de las agentes educativas frente a su historia personal y sus dificultades para iniciar sus estudios; y lo común a todas es que no lograron una formación profesional sino hasta la existencia de una exigencia externa.

Pese a que todas tenían una idea o gusto diferente por una profesión, su trabajo las llevó a elegir una profesión que va acorde a su labor diaria; se identifica que para la mitad de ellas la percepción de poder y reconocimiento social que podría brindar su profesión las motivó a la elección de la misma, así lo dejan conocer:



*“Me hubiera gustado mucho más estudiar lo que siempre quise, o lo que quería ser cuando era joven, eso me hubiera motivado más”.*

*“No es que me arrepienta de estudiar pedagogía, ahora me gusta y es lo que hago en mi trabajo, pero si me hubiera gustado realizar mis sueños”.*

La otra mitad, el escoger la profesión tiene que ver con la interacción con los demás: *“Desempeñar mejor mi trabajo tanto con los niños como con los papitos”*

*“Compartir con padres y niñas los conocimientos y también el ayudarles a salir de sus dudas”*

*“Poder compartir experiencias con personas que están a un nivel alto”*

Al unísono, todas las agentes educativas manifestaron que nunca pensaron trabajar con niños, puesto que no era una elección que hubiesen contemplado, simplemente el trabajo con esta población se dio y ellas lo asumieron, esto también se refleja cuando manifestaron su deseo de haber seguido otras profesiones diferentes al trabajo con niños. Lo anterior es común en otras investigaciones como la de García y Organista (2006) quienes identificaron que un porcentaje cercano a la mitad de personas que eligen una profesión en el área de la educación la eligen por motivos extrínsecos, o al menos tenían como expectativa proseguir estudios universitarios en algún campo ajeno a la educación. Cabe anotar que ello no significa que no haya una inclinación hacia el trabajo con niños, solo que para la mayoría había otras prioridades.

*“Siempre he dicho la verdad, en mi caso nunca se me pasó trabajar con niño y niñas, surgió a partir de la necesidad y no me da vergüenza decirlo”.*

*“Me ofrecieron un trabajo en un momento en el cual la situación de mi familia era difícil y yo acepté”.*

Parte de su insatisfacción está relacionada con lo que Winter (como se citó en Chóliz, 2004a) plantea al reconocer cómo algunas profesiones develan un mayor poder que otras, y pese a que la pedagogía esté dentro de las profesiones de prestigio que plantea el autor, el hecho de apenas comenzar a ser reconocidas socialmente como educadoras no les hace sentirse empoderadas de su rol.

Para gran parte de las participantes lo más motivante dentro de su proceso de formación profesional es tener mayor claridad en conceptos que logran brindar una satisfacción en su aplicabilidad:

*“Ampliar los conocimientos con conceptos claros y precisos en dirección a lo propuesto”.*

*“Compartir mis conocimientos con seguridad de lo aprendido”.*

*“Deseos de hacer las cosas con profesionalismo partiendo de ideas claras”.*

En conclusión, pese a que la revisión teórica sobre la relación entre poder y profesión no es concluyente, sí es primordial reconocer que en ésta relación se encuentran variables relacionadas con la capacidad de influencia o supervisión sobre otros individuos que el sujeto puede tener con determinada profesión; en coherencia con los hallazgos de Albert, González y Mora (2013) se puede inferir que la mejora económica y el prestigio social alto son elementos que se identifican como aspectos motivantes en la formación profesional, pero en función de una meta de rendimiento y no necesariamente a una meta de aprendizaje o de logro.

*“Tener control sobre lo que uno hace a diario, no improvisar con los niños o con las familias”.*

*“Es grato que las personas lo busquen y le pidan ayuda con sus familias o hijos, es como ese reconocimiento”.*

*“Pasar a que le digan profe llena de emoción”.*

Surgen varias preguntas ¿Qué profesión le hubiera gustado tener? y ¿Por qué? Se convirtieron en una guía para hablar de motivo de poder, la búsqueda de prestigio como una manera de mostrar su poder de modo socialmente aceptable, y las posiciones o aspectos que pueden ser catalogados como signos de prestigio. No se deja a un lado lo encontrado por Martínez (2013) al referir la crianza como un aspecto dentro de lo que es el patriarcado, una cultura dada más a hacer sobresalir al hombre que se muestra más competitivo, asertivo y agresivo, y ahí su relación con la construcción social de género, ser hombre o ser mujer, que determinará en medida el poder en lo social, aspecto contra el cual luchan al tratar de demostrar que pueden sobresalir y al buscar ese reconocimiento como mujer, que es algo que también Albert, González y Mora (2013) ~~habían identificado y lo es su análisis~~ *habían identificado y lo es su análisis*, que una vez estaban los profesores en una reunión y estaban haciendo mucha bulla, entonces otro profesor les dijo “callen, parecen madres comunitarias” eso es un irrespeto como mujer y a nuestro trabajo”.

*El liderazgo en las agentes educativas...*

En íntima relación con el tema del poder se encuentra el rol de liderazgo, donde la función de líder incide sobre las conductas del grupo al que pertenece. Según Chóliz (2004a) existen básicamente dos tipos de líder: el *líder socioemocional*, caracterizado por crear un ambiente armonioso dentro del colectivo, y el *líder de tarea*, encargado de coordinar que las actividades del grupo y de cada uno de sus integrantes se realicen de la manera más eficiente. ~~En más de una~~ *En más de una* revista se evidencia un liderazgo socioemocional pero dentro del ámbito familiar, se observan como aquellas que sacan adelante a sus seres queridos y por eso se ven como ejemplo de superación, cumpliendo los dos tipos de liderazgo, lo manifiestan de la siguiente forma:

*“Uno ya no se podía quedar sin estudiar, sin aprender, sin investigar porque si uno se queda entonces qué les da a las familias, entonces uno tiene que estar yendo con el paso adelante por que las familias van detrás de uno”.*

*“Demostrar a mi familia que nunca es tarde para estudiar y para que sigan mi ejemplo”.*

*“Tratar de armonizar y coordinar todo en la casa para que todo marche bien”.*

Un segundo aspecto importante que para las entrevistadas es clave en su proceso de formación es el campo laboral, ámbito en el cual cada una de ellas también intenta convertirse en líder, pero generando solamente competitividad, ellas así lo manifiestan:

*“En el trabajo a veces todas queremos mandar, y entonces una da una idea y a otra no le gusta, eso a veces es dificultoso”.*

*“Aquí todas somos iguales, entonces nadie tiene porque tratar de mandar”.*

Dentro del proceso de formación profesional reconocen que no hay un proceso de liderazgo o al menos no reconocen quién cumpla dicha función, puesto que cada una de ellas busca más sus intereses personales; y si hay en momentos ese líder está en función de cumplir una tarea específica, más no es un liderazgo como tal, así lo hacen saber:

*“Creo que cada una de nosotras trata de hacer lo mejor posible en lo que estamos estudiando, de ayudarnos, pero a veces cada una hace lo que mejor le conviene”.*

*“Generalmente más nos unimos cuando tenemos algún problema, pero a veces esperamos que alguien tome la iniciativa para apoyar”.*

Para García (2010) el liderazgo logra hacer una diferencia importante en la calidad y los resultados de un proceso académico, y esto es evidente en las agentes educativas ya que su proceso de formación gira en torno a demostrar superioridad frente a las demás compañeras, de ahí el afán de sobresalir en lo académico. Algo semejante ya había sido vislumbrado por Sierra (2016) al plantear el liderazgo como un comportamiento que no favorece la capacidad colectiva y se convierte en egoísmo, lo que a la vez no permite la interacción del sentido pedagógico con la innovación y la creatividad de sus líderes y la cohesión entre la visión de futuro entre los miembros, lo que va en detrimento del desarrollo humano de las personas que la componen.

Ellas han logrado entender que liderar es un ejercicio de poder sobre los demás, lo cual no permite un verdadero apoyo académico entre compañeras y tampoco un proceso significativo de aprendizaje, pues no hay un liderazgo que contribuya a su proceso de aprendizaje, solo aparece en ocasiones el líder de tarea que a la larga se convierte en una competitividad, y esto es entendible en la medida en que dentro de su quehacer como madres comunitarias y FAMI nunca lo fueron, de hecho la mayor parte del tiempo su trabajo era básicamente independiente, trabajaban solas, controlaban su ~~Conclusiones~~ actividades.

Más que una motivación personal o intrínseca, el ingreso a la profesionalización se hace por una exigencia directa del ICBF, bajo el argumento de poder continuar con una vinculación laboral, más no es una decisión de estudiar que contempla una profesión deseada, las facilidades de estudio tanto en tiempo como monetarias, los avances tecnológicos, entre otras.

Frente a los aspectos que permiten desarrollar una motivación hacia el logro desde lo social se encuentra que las agentes educativas no identifican una figura con la cual se

identifiquen y quieran seguir, y pese a existir una persona que inició su proceso de formación y a la cual todas trataron de imitar esa decisión se da más desde una mirada competitiva y no porque realmente ese modelo inspire la importancia de estudiar desde lo que dice y hace, esto no permite un verdadero aprendizaje ya que incluso lo importante es sacar mejor nota o ganar el semestre superando a las demás compañeras.

Pese a existir cierta competitividad entre compañeras el grupo de agentes educativas en formación demuestra unidad y apoyo mutuo tanto material como socioemocional para evitar que cada una de ellas deserte de sus estudios, porque en esencia, sentir que no reciben el apoyo y el reconocimiento institucional por parte del ICBF y de la ONG hace que crean fundamental estar unidas como colectividad para hacer valer sus derechos, sienten que siempre han estado unidas y lo siguen estando, hay un sentido de pertenencia con sus compañeras, mujeres que iniciaron como madres FAMI y comunitarias y ahora están en la formación como docentes.

Ser parte y a la vez sentirse parte de este grupo ha permitido que el grupo se convierta en fuente de motivación al dar y sentir el respaldo a sus compañeras, específicamente en la parte de continuar con sus estudios y no tanto con el apoyo en el proceso de formación académica como tal; como grupo identifican que el primer cambio percibido a nivel social es simbólico, se pasa de la denominación *madre comunitaria o FAMI* al de *agente educativa* que connota un reconocimiento de docente ante la comunidad en general, lo cual de manera directa o indirecta orienta hacia una cualificación constante en la formación profesional. Es más, la comparación incluso social que hacen de sí mismas con relación a sus compañeras que aún sigue siendo madres comunitarias y FAMI permite que se generen procesos motivacionales al identificar que ellas si están logrando metas que otras compañeras en igual de

condiciones no han podido alcanzar, y la pregunta es ¿están cumpliendo con ese rol asignado? Incógnita que permitiría comprender aún más la lógica de la estrategia de Cero a Siempre.

La exigencia de cualificación constante conlleva a que ingresen a procesos de formación profesional, encontrando una única alternativa viable en un programa que colma las expectativas idóneas que la estrategia de Cero a Siempre y el ICBF buscan y las expectativas personales de quienes la cursarán, es decir, la profesión que eligieron en general no responde a los interés y expectativas de ellas lo cual puede dificultar su proceso formativo; además, dentro de su profesionalización no identifican que haya una persona que genere procesos de liderazgo, puesto que en determinadas circunstancias y momentos hay personas que toman la iniciativa pero a veces con la intención de generar beneficios individuales y no colectivos evidenciándose competitividad. Ahora se comprende por qué ésta exigencia del gobierno nacional lleva a estas mujeres a sentir ese proceso como impersonal, ajeno y poco motivante, **Recomendaciones** y utilidad de la formación profesional en la vida personal y social.

El uso de herramientas tecnológicas es un factor que ha dificultado el proceso de profesionalización, dentro de su formación profesional la agente educativa debe comprender que el uso de las nuevas tecnologías es fundamental para el acceso a la información, pero que el acceso al conocimiento es un proceso diferente y que sólo a ella le concierne; tanto el ICBF, ONG o la Universidad deben generar un curso de corta duración en el cual los estudiantes puedan desarrollar las competencias básicas en el uso de **Indicadores tecnológicos** haya una articulación entre actividades individuales pero que también se fortalezca la actividad grupal, fortaleciendo la habilidad de los estudiantes para trabajar, de manera eficaz, con otros compañeros. De esa manera se debe incentivar el trabajo en equipo tanto en lo laboral como en la parte académica siendo una forma de promover la

colaboración y la cooperación en los estudiantes, teniendo en cuenta que el trabajo en grupo se debe promover cuando la tarea a realizar es muy compleja o muy difícil, desarrollando un papel activo en el proceso de adquisición de conocimientos por parte de las agentes educativas, puesto que permite el desarrollo de habilidades analíticas, interpretativas y propositivas frente a las actividades planteadas.

Se debe hacer uso formal e informal de recompensas, incentivos y alabanzas entendiendo que el tipo de recompensas, las razones para darlas y la distribución de las mismas, tiene importantes consecuencias en el desarrollo del *interés* para aprender en las agentes educativas y en la construcción de *metas*. En ese sentido el refuerzo en la evaluación cualitativa debe estar orientado a influir en los sentimientos de autoeficacia y satisfacción por su aprendizaje, por tanto, los estímulos y recompensas deben estar enfocados hacia el esfuerzo individual, a la mejora y a los aprendizajes.

### **Categorías Inductivas**

Una vez organizada y analizada la información recolectada se logró identificar elementos para establecer conclusiones a partir de las experiencias particulares de las participantes, estableciendo básicamente dos categorías inductivas.

Una categoría claramente identificada tiene que ver con la presión que el ICBF ejerce por medio de los operadores (ONG) para renunciar a la naturaleza de madre comunitaria o FAMI y transitar al rol de agentes educativas para así poder exigir que se profesionalicen bajo la amenaza de perder su empleo. En esencia el ICBF busca con los nuevos programas desaparecer los antiguos junto a quienes los lideran pero de una manera diplomática, es decir, generando malestar entre compañeras ya que compiten por su trabajo; además, quienes ya transitaron deben profesionalizarse para poder continuar en este, quienes no lo hagan serán bajadas de cargo o se busca que sean ellas quienes renuncien, todo esto con el fin de evitar



pagar el error que el Estado tiene frente a la figura de madre comunitaria desde sus inicios, aspecto de gran controversia y discusión en el congreso, al no ser el Estado garante de sus derechos laborales.

De hecho, no es justo que unas mujeres que en su mayoría de edad que deberían estar *ad portas* de su jubilación tengan que estar esperanzadas a una beca económica que no supera la mitad de un salario mínimo legal mensual vigente y sobre todo deban pasar por un proceso de profesionalización sabiendo que el estado tiene gran responsabilidad en lo que ellas han tenido que vivir. Así, la segunda categoría inductiva tiene que ver con todo ese malestar evidente tras el tránsito al rol de agente educativa que más que motivarlas las decepciona, pues al identificar una inestabilidad laboral, entender las dificultades para alcanzar su pensión, las limitantes en tiempo, dinero y el pensar que a la edad que tienen será muy difícil conseguir otro trabajo no les deja alternativa que aceptar las condiciones del ICBF, optando por una postura de sumisión. Todo esto hace que actualmente no disfruten su trabajo y por supuesto mucho menos su proceso de profesionalización, pues más que una motivación se ha convertido en una carga más en su vida cotidiana.

#### **Capítulo 4: Formulación de una estrategia tendiente a motivar la formación profesional.**

*“Si no se sabe lo que está ocurriendo en la mente de una persona, hay que preguntarle; ella puede decirlo”  
(Kelly, 1958).*

##### **Justificación**

La motivación para la formación profesional es indispensable en cualquier carrera profesional, lo importante es comprender que una baja motivación o el tipo de motivación determinan los procesos de aprendizaje. El tipo e intensidad de la motivación se condiciona, entre muchos otros factores, por las características del medio social en el cual interactúan y los procesos cognitivos que cada individuo realiza. Si se parte de una postura teórica como es la

de McClellan (1989) es importante identificar tres tipos de motivación, *logro*, *afiliación* y *poder*, los cuales al ser trasladados al ámbito educativo permiten evidenciar que cada uno de ellos permite estar motivado en el proceso educativo, pero cada uno de ellos con un fin distinto.

Las motivaciones que mueven a las agentes educativas a seleccionar la formación en licenciatura en pedagogía infantil son esencialmente extrínsecas, por exigencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con predominio de factores asociados a la motivación de afiliación que permite el reconocimiento del otro a la labor que desempeñan, a factores extrínsecos como es mantener su empleo y una mejora en la parte económica.

De esa manera, los motivos intrínsecos o motivación de logro frente al conocimiento, en especial en la parte personal, son poco frecuentes cuando se indaga en la temática, lo que genera que el conocimiento esté en función de cumplir con las exigencias institucionales y obtener una nota que permita seguir avanzando en su proceso de formación, en el mayor de los casos sin importar el aprendizaje para su aplicabilidad al contexto laboral donde se desempeñan.

La motivación extrínseca referente a la exigencia de formación por un ente externo permitió que las agentes educativas opten por su profesionalización teniendo en cuenta que les sirve como perfil para mantener su empleo; es la única carrera y universidad que les permite adaptarse en tiempo de acuerdo a sus posibilidades, todo ello genera que proyecten objetivos a corto plazo en su vida profesional, en este caso alcanzar su título como una manera de escapar de la presión, lo que permite que el aprendizaje se oriente al rendimiento y no a un aprendizaje significativo.

En relación con el segundo momento, se puede decir que las agentes educativas entran a estudiar su licenciatura y se encuentran con dificultades académicas, la principal en su proceso de profesionalización y que desmotiva significativamente es la percepción de poco apoyo por parte de varias instituciones, principalmente Alcaldía Municipal, ICBF, ONG (operadora de ICBF) y la misma institución universitaria al no apoyar o dar garantías para su proceso de formación profesional. Uno de sus principales obstáculos en la profesionalización tiene que ver con la escasa formación en el uso de herramienta informáticas que faciliten la apropiación de las TIC, que en lugar de ser una herramienta que motive y favorezca el aprendizaje se convirtió en un aspecto de la investigación en el proceso investigativo reafirman la importancia de la motivación de logro para el aprendizaje significativo, no es extraño que incluso Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar (2007) en el Proyecto Tunning para América Latina (2007) dentro de sus competencias genéricas, asuman la motivación de logro como un aspecto importante a desarrollar desde el contexto universitario ya que comprende algunas características esenciales como: La búsqueda activa del éxito en el proceso profesional, capacidad de emprender procesos, la responsabilidad, la importancia de la evaluación y retroalimentación del comportamiento, la creatividad e innovación para alcanzar objetivos, la eficacia en una tarea encomendada, una motivación intrínseca o interna, preferencia de actividades de dificultad alta, el deseo de alcanzar el éxito de los sujetos con motivación de logro realiza un esfuerzo por sobresalir, sobrepasar la norma en relación con un grupo de estándares que crea una lucha por el éxito y la demanda de la tarea como una demanda retadora, en palabras de McClelland (1989) un deseo de alcanzar alguna norma internalizada de excelencia; cabe aclarar que la motivación de logro ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la

realización de actividades sino también por su importante correspondencia motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006).

Pintrich y Schunk (2006) reconocen que una persona motivada hacia el logro va a propiciar mejores procesos de aprendizaje, lo cual repercutirá favorablemente en su hacer cotidiano ya que sugieren que los estudiantes orientados hacia metas de logro o metas intrínsecas están más preocupados en aprender, dominar la tarea e incrementar su habilidad, están más predispuestos a ver una fuerte conexión entre sus logros y sus esfuerzos y valoran la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma.

Se pretende presentar una propuesta de desarrollo motivacional orientada al logro visto desde lo psicosocial con la intención de que la agente educativa asuma una nueva posición frente a su formación, como una forma precisamente de apasionarse por el aprendizaje, un gusto por acercarse al conocimiento y no sólo como la alternativa de continuidad laboral implantada por un ente externo (Oliva, 2015).

Así, la motivación de logro permitirá que las agentes educativas estén más dispuestas a seleccionar problemas de dificultad moderada que impliquen un desafío a sus capacidades actuales, empleen estrategias de aprendizaje más efectivas y estén dispuestas a invertir un mayor esfuerzo cognitivo significativo en la tarea intentando superar estratégicamente los obstáculos, claro está, teniendo en cuenta en la propuesta las condiciones existentes tanto desde el punto de vista de los recursos técnicos, económicos y humanos.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer el factor psicosocial de la motivación de logro para promover la profesionalización en las agentes educativas del Municipio de Puerres.

***Objetivos específicos***

Reconocer la motivación intrínseca como factor determinante en el aprendizaje significativo.

Priorizar las metas orientadas al logro en la profesionalización de agentes educativos.  
 Promover la identidad colectiva en el proceso de profesionalización de agentes educativas.

**Modelo motivación de logro**

Éste modelo se orienta bajo parámetros del modelo cognitivo-social, centrandose en la perspectiva del éxito académico. El modelo cognitivo-social en la motivación de logro asigna un papel central a los procesos interpretativos del individuo, considerando que diferentes creencias implícitas de habilidad van a orientar al sujeto hacia diferentes metas de logro, desarrollando, consecuentemente, diferentes patrones motivacionales. En ese orden de ideas, este modelo pretende que la agente educativa sea activa en su contacto con el medio y no solo pasiva ante los estímulos ambientales, con una comprensión de la motivación como proceso interno y no como respuesta a incentivos externos. Es decir, la realidad es la que es, pero que ellas la perciban de manera diferente les permitirá nuevas posibilidades, el poeta antiguo Virgilio (70 a.c) decía “quienes pueden, pueden porque *piensan* que pueden” y no dice pueden porque *saben* que pueden. En el caso de la agente educativa se pretende que la estrategia de promoción de la conciencia del tema de la motivación (logro, afiliación y poder) y su implicación, *interacción* con sus compañeras de trabajo y directivos del ICBF, un *aprendizaje* desde las experiencias que genere procesos de *pensamiento* orientados a la *ejecución* (Pozo, 1997). Lo que pretende es que ellas logren una forma de recepción de información, una forma de realización de tareas sobre la realidad, un manejo de información, y lograr motivar hacia el logro, lo cual estaría

acorde a los postulados de Bandura (como se citó en Engler, 2009), lo que mejora su proceso de aprendizaje que no se centrará en el rendimiento sino en el conocimiento, y en ese sentido Lewin (como se citó en Oliva, 2015) reconoce el aprendizaje del sujeto como el cambio de la percepción del ambiente, el cambio de la estructura cognitiva, el cambio en la pertenencia a grupos o ideología. Por su parte Ellis (como se citó en Engler, 2009) refiere que una persona no solo piensa, sino que mientras piensa percibe, se mueve y se emociona; por eso se plantean tres ejes transversales que van a determinar el aprendizaje y que por supuesto se relacionan con la motivación de logro, estos tres ejes son las metas, la expectativa y el mapa cognitivo.

### **Metodología**

Se han estructurado tres talleres diseñados para que las participantes identifiquen la importancia de la motivación de logro en su proceso de formación profesional. En ellos se esquematiza los objetivos planteados en la lógica de la meta, la intencionalidad y el plan a realizar.

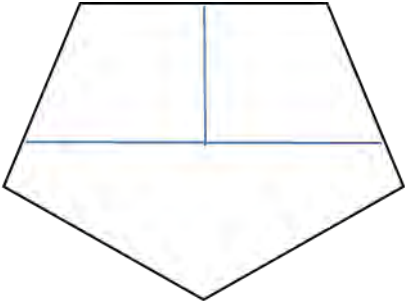
El primer objetivo específico responde al *que*, pretende que la agente educativa comprenda qué es la motivación de logro, sus implicaciones desde lo psicológico y lo social para comenzar a responder al segundo objetivo que tiene que ver con el *para qué* y el *cómo*; el *para qué* pretende concientizar de los beneficios académicos que tiene una motivación hacia el logro mientras el *cómo* enseña a operacionalizar metas concretas para la consecución de las mismas. Y finalmente el tema de la identidad colectiva en función de fortalecer el trabajo cooperativo que contribuya a fortalecer la motivación en las agentes educativas.

Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante, sus sentimientos de satisfacción

personal y la autoeficacia vayan unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

### Tabla 1. Taller 1.

*¿Qué entiendo por motivación?*

¿Para cuántas personas?	¿Cuánto tiempo toma?	Objetivo:
De 5 a 10	Actividad rompe hielo: 5 minutos. Capacitación sobre motivación: 30 minutos. Para dibujar el escudo: 10 minutos. Exposición de cada participante: 5 minutos. Reflexión del evento: 15 minutos.	Reconocer la motivación intrínseca como factor determinante en el aprendizaje significativo. Priorizar las metas orientadas al logro en la profesionalización de agentes educativas.
<b>Materiales:</b> Hojas de papel bond; marcadores de diferentes colores; cinta; video beam, computador.	<b>Recomendaciones:</b> Procure que los participantes se sientan en la libertad de hacer pública la información de manera voluntaria; si, por ejemplo, alguno no siente deseos de informar, no la presione, preséntele una alternativa.	
<b>Modelo de escudo:</b>		
		
<b>Procedimiento</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realiza un proceso de formación donde las agentes educativas conozcan, desde la teoría de McClellan (1989), aspectos relacionados con la motivación, los tipos, su dinamismo y sobre todo comprendan que para que haya un aprendizaje significativo es fundamental un proceso de motivación interno, es decir, una motivación de logro teniendo presente las metas, el interés y su planeación.</li> <li>2. Cada persona recibe una hoja en blanco, dibuja en ella un escudo y lo divide en tres partes.</li> </ol>		

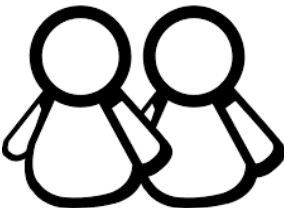
- 
3. Cada parte representa un aspecto significativo de su profesionalización que la motive, pero orientada hacia el logro. En cada una de las partes, los participantes dibujan uno o varios símbolos que representen cada una de las siguientes preguntas:
    - ¿Cuáles son sus intereses académicos?
    - ¿Cuáles son sus metas académicas?
    - ¿Qué acciones debe realizar para alcanzar la meta mencionada?
  4. Cada uno de los participantes presenta a la plenaria su escudo y explica los símbolos que eligió.
  5. Finalmente se realiza una reflexión frente a la motivación relacionada con su proceso de profesionalización. Además, ésta parte puede orientarse a identificar los aspectos personales que facilitan y dificultan alcanzar sus metas, y a identificar la importancia de sus acciones para alcanzar sus objetivos.
- 

Autoría propia.

### Tabla 2. Taller 2.

*Pensar, sentir, actuar.*

---

<b>¿Para cuantas personas?</b>	<b>¿Cuánto tiempo toma?</b>	<b>Objetivo:</b>
<p data-bbox="256 1071 375 1108">De 5 a 10</p> 	<p data-bbox="727 1071 997 1108">Para dibujar la silueta:</p> <p data-bbox="695 1125 837 1163">10 minutos.</p> <p data-bbox="695 1180 976 1262">Exposición de cada participante: 5 minutos.</p> <p data-bbox="695 1278 987 1360">Reflexión del evento: 20 minutos.</p>	<p data-bbox="1175 1071 1304 1108">Identificar</p> <p data-bbox="1045 1125 1403 1262">pensamientos de sí mismas en referencia a su proceso de formación profesional.</p> <p data-bbox="1045 1278 1403 1415">Reconocer emociones en su proceso de profesionalización.</p>
<p data-bbox="215 1423 370 1461"><b>Materiales:</b></p> <p data-bbox="215 1478 643 1614">Dos pliegos de papel bond por cada participante, fichas de colores, marcadores, cinta.</p>	<p data-bbox="695 1423 930 1461"><b>Recomendaciones:</b></p> <p data-bbox="695 1478 1008 1812">Si es el caso, las participantes, después de terminar los dibujos de las siluetas, pueden formar parejas, entrevistarse y presentar al otro ante el grupo general.</p>	<p data-bbox="1045 1423 1430 1560">Identificar conductas en su proceso de formación profesional.</p> <p data-bbox="1045 1577 1398 1761">Priorizar las metas orientadas al logro en la profesionalización de agentes educativas.</p>

---





### Procedimiento

1. Se reparte un pliego de papel bond para cada participante, marcadores y hojas de colores.
2. Se elige una silueta y se define qué aspecto se le asigna a cada parte: la cabeza representada por fichas de color azul responderá a la pregunta ¿Qué pienso del rol de estudiante universitaria?; las manos representadas por el color verde responderán a la pregunta ¿Qué hago en mi rol de estudiante universitaria?; el corazón de color rojo responderá ¿Qué siento en mi rol de estudiante universitaria?; y en las piernas con color blanco se ubicarán los *debería* de su rol como estudiante.
3. Cada participante dibuja una silueta en su pliego y escribe en las fichas de colores las respuestas que deben ser ubicadas al lado de la respectiva parte del cuerpo. Ante la plenaria, cada participante presenta su silueta y la explica.
4. Una vez la agente educativa identifica pensamientos, emociones y conductas frente a su proceso de formación, es pertinente incentivar a que reflexionen sobre si hay o no hay conexión con cada uno de esos elementos, es decir, si hay coherencia entre lo que se debe hacer, lo que siente y lo que hace, permitiendo un espacio de diálogo entre ellas.
5. Finalizada la reflexión es necesario centrarse en los *debería* para permitir llevar esos debería a una meta más real, más fácil de alcanzar y que evidencie los alcances, por ejemplo, si una agente educativa dice “debo hacer siempre todo a la perfección” es importante hacer entender que no siempre se podrá alcanzar ese debería, pero si se plantea “debo tratar de hacer siempre las cosas de la mejor manera, aunque no siempre lo logre” será una meta más real, lo que permitirá priorizar metas a la vez.

Autoría propia.

### Tabla 3. Taller 3.

*Colectividad.*

---

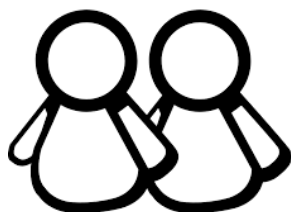
**¿Para cuantas personas?**

**¿Cuánto tiempo toma?**

**Objetivo:**

---

De 5 a 10

**Materiales:**

Dos pliegos de papel bond, fichas de colores, marcadores, cinta, lista de animales, rompecabezas.

Para identificar aspectos positivos y negativos: 10 minutos.

Para la conformación de grupos: 3 minutos.

Para la consecución de fichas y armar el rompecabezas: 10 minutos.

Para responder lo que facilitó y dificultó la actividad como equipo: 8 minutos.

Elaboración de plan de acción individual: 8 minutos.

Reflexión del evento: 10 minutos.

**Recomendaciones:**

El facilitador deberá incentivar la participación de todos los participantes de los grupos.

Promover la identidad colectiva en el proceso de profesionalización de agentes educativas.

**Procedimiento**

1. Cada participante recibirá varias fichas de color rojo (para identificar los aspectos negativos) y varias de color verde (para identificar los aspectos positivos) que logran encontrar en el colectivo de agentes educativos en proceso de profesionalización. En una cartelera ubicarán al lado izquierdo los aspectos negativos y al derecho los positivos.
2. Se dividirá en dos grupos a las agentes educativas. Para ello, se elige dos grupos de animales, monos y gatos. Se preparan tarjetas con las palabras mono y gato para ser repartidas al azar a cada participante. Para encontrar el grupo o pareja que le corresponde debe emitir el sonido o imitar el movimiento de animal que le correspondió; los demás hacen lo mismo y así los grupos o parejas se van identificando y encontrando.
3. Una vez conformados los dos grupos a un representante de cada equipo se le mostrará una palabra relacionada con un animal al cual deberá imitar en su comportamiento sin hablar o emitir sonido alguno para que sus compañeras logren descifrar. Por cada acierto el equipo recibirá una ficha de rompecabezas el cual deberán armar para poder finalizar la actividad.

---

El equipo ganador será quien en menor tiempo logre armar el rompecabezas. Es importante que los grupos se organicen y generen una estrategia grupal que les permitirá alcanzar la meta en común; además deberán promover la participación de todos los miembros.

4. En un cuarto momento como equipo deberán responder ¿Qué facilitó el desarrollo de la actividad como equipo? y ¿Qué dificultó el desarrollo de la actividad como equipo?  
Respuestas que deben ser contrastadas con las respuestas dadas en el primer momento del ejercicio para dar paso a plantear un plan de acción individual de aquellos aspectos puntuales cada individuo debe comenzar a cambiar, tratando de que sean fáciles de lograr y que sean de manera muy concreta.
5. Ese plan de acción individual deberá ser plasmado en una hoja y tenerlo siempre a la vista para poder estar recordando constantemente su compromiso y poder autoevaluar la consecución de éste.
6. Finalmente se realiza un proceso de retroalimentación frente a la actividad realizada resaltando como el ser y sentirse parte de un colectivo permite un trabajo colaborativo en función de objetivos en común y también los individuales.

---

Autoría propia.

### Referencias Generales

#### Referencia Introducción

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*.

España: Ediciones Morata S.Lg

Chóliz, M. (2004 b). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Valencia:

Universidad de Valencia.

Hernández, F., Vásquez, E., (2004). *Factores que inciden en la motivación laboral de las madres comunitarias del sindicato SINTRASIHOBÍ del Municipio de Pasto*. (Tesis pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*.

Mexico, Mexico: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.

Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas)*.

Bogotá, Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2013). *Guía Orientadora N° 3 Formación y acompañamiento a familias*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. (G. Solana, Trad.) Madrid, España:

NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*.

Recuperado de [https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf)

[+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf)

[B3n.pdf](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). *Más empleo, menos pobreza, más seguridad*.

Recuperado del sitio de internet de Departamento Nacional de Planeación

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20II%20CD.pdf)

[2014%20Tomo%20II%20CD.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20II%20CD.pdf)

Navia, M., y Rodríguez, A. (2008). *Hermenéutica interpretaciones desde Nietzsche,*

*Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Universidad de los Andes: Venezuela.

Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018). *Bases del Plan nacional de Desarrollo*. Recuperado

del sitio de internet de Departamento Nacional de Planeación

[https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-](https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx)

[Nacional-de-Desarrollo.aspx](https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx) Recuperado del sitio de internet de Departamento

Nacional de Planeación

Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos teoría, investigación y*

*aplicaciones* (Segunda ed.). (A. Cañizal, E. Bazaco, Edits., J. A. Huertas Martínez, I.

M. García Celay, T. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, y otros, Trads.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Sandoval, C., (2002). *Investigación Cualitativa*. Recuperado de:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>

### **Referencia Capítulo uno**

Andolfi, M. (2003). *Manual de psicología, la dimensión familiar*. Colombia: La silueta ediciones limitada.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata S.Lg

Arango, E., Herrera, P., y Posada, C. (2008). El salario mínimo: aspectos generales sobre los casos de Colombia y otros países. *Ensayos sobre Política Económica*, 26, 56, 204-263.

Arias, F. (enero, 2018). 6 actividades que impulsarán la economía Colombiana en 2018. *El Colombiano*, p. 1.

Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Camargo, M., y Castro, A. (Eds.). (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A..

Conferencia Mundial de Educación Superior (CEMES). (2009). *Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Conferencia, UNESCO, París.

- Chóliz, M. (2004 b). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Decreto 1471 de 1990 (Julio 09 de 1990). *Diario Oficial No. 39.457, 1990, 09, julio*. Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de [ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/decreto/1990/decreto\\_1471\\_1990.html](ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/decreto/1990/decreto_1471_1990.html)
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia: Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Tipologías de familias en Colombia: evolución 1993-2014* (Documento de trabajo 2016-1). Recuperado del sitio de internet de Departamento Nacional de Planeación, observatorio de familia [https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Tipologias%20evolucion\\_dic3%20\(2\).pdf](https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Tipologias%20evolucion_dic3%20(2).pdf)
- De Zubiria, J. (2013). El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Redipe virtual* 825. Pp 1-17
- Forrester, V. (1997). *El horror económico*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económico.
- Gómez, M., Galvis, L., y Royuela, V. (2015). Calidad de vida laboral en Colombia: un índice multidimensional difuso. *Banco de la República*, 230, 2-44.
- González, F. (2013). El entorno familiar de una madre soltera: Un relato de vida. *Luz repositorio académico*, 3, (2), 209-235.

- Gutiérrez de Pineda, V. (1992). *Cambios en la Familia Tradicional. Las Tipologías Familiares Actuales*. Bogotá: Instituto SER de Investigaciones.
- Hernández, A. (1998). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Colombia; Editorial el Buho, LTDA.
- Hernández, F., Vásquez, E., (2004). *Factores que inciden en la motivación laboral de las madres comunitarias del sindicato SINTRASIHOBÍ del Municipio de Pasto*. (Tesis pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico, Mexico: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas)*. Bogotá, Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015a). Acuerdo 21 de Noviembre 14 de 1989 [en línea]. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/acuerdo\\_icbf\\_0021\\_1989.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/acuerdo_icbf_0021_1989.htm)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015b). Acuerdo 019 del 21 de abril de 1993 [en línea]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/ACUERDO19DE1993Junio30de2010.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015c). Acuerdo 38 de agosto 22 de 1996 [en línea]. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/acuerdo\\_icbf\\_0038\\_1996.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/acuerdo_icbf_0038_1996.htm)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Recuperado de:

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EiInstituto>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2012). *Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil Modalidad Institucional*.

Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/AnexoTecnico-Contratacion-PrimeraInfanciav2.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2009). Lineamiento técnico para el desarrollo de la asistencia técnica en el marco de la política pública de infancia, adolescencia y familia. Recuperado de

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/macrop procesos/estrategicos/mejoramamiento/2/LM10.PM02%20desarrollo%20de%20la%20asistencia%20tecnica%20en.%20el%20marco%20de%20la%20politica%20publica.pdf>

Jojoa, M., Rubio, J. (2003). *Mejoramiento de la formación pedagógica de madres comunitarias en el sector urbano del municipio de Pasto* (Tesis pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Keines, J. (2015). Política y futuro ensayos escogidos. En E. Johnson y D. Moggridge (Eds.), (pp. 151). Barcelona, España: Página Indómita.

Kienen, N., Sahao, F.T., Rocha, L.B., Ortolan, M.L.M., Soares, N.G., Michelato Y., S., & Prieto, T. (2017). Comportamentos pré-requisitos do “Estudar textos em contexto acadêmico”. *Rev. CES Psico*, 10(2), 28-49.

Ley 509 de 1999 (julio 30 de 1999). *Diario Oficial No. 43.653, 1999, 03, agosto*. República de Colombia. Recuperado de

<https://www.ustarizabogados.com/porvenir/images/leyes/LEY-509-DE-1999.pdf>



Ley 89 de 1988 (diciembre 29 de 1988). *Diario Oficial No. 38.635, 1988, 29, diciembre.*

República de Colombia. Recuperado de

[http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0089\\_1988.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0089_1988.htm)

Ley 7 de 1979 (enero 24 de 1979). *Diario Oficial No. 35.191, del 1 de febrero de 1979.*

República de Colombia. Recuperado de

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0007\\_1979.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm)

Ley 100 de 1993 (diciembre 23 de 1999). *Diario Oficial No. 41.148 de 23 de diciembre de 1993.* República de Colombia. Recuperado de

[https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L0100\\_93.pdf](https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L0100_93.pdf)

Martínez, J. (2013). *Paradojas de la economía y la felicidad en Nariño*. Colombia: Editorial Universidad de Nariño.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. (G. Solana, Trad.) Madrid, España: NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*.

Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Morales, M. (marzo 25 de 2018). Así cambió la calidad de vida de los colombianos en una década. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/finanzas-personales/analisis-del-cambio-en-la-calidad-de-vida-en-colombia-entre-2008-y-2017-197764>

Navia, M., y Rodríguez, A. (2008). *Hermenéutica interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Universidad de los Andes: Venezuela.

Okuda, M., y Benavides, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación.

*Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, (1), 118-124. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 (1), 104-119.

Disponible en:

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>

Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos teoría, investigación y*

*aplicaciones* (Segunda ed.). (A. Cañizal , E. Bazaco, Edits., J. A. Huertas Martínez, I.

M. García Celay, T. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, y

otros, Trads.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). *Más empleo, menos pobreza, más seguridad.*

Recuperado del sitio de internet de Departamento Nacional de Planeación

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010->

[2014%20Tomo%20II%20CD.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20II%20CD.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018). *Bases del Plan nacional de Desarrollo.* Recuperado

del sitio de internet de Departamento Nacional de Planeación

<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan->

[Nacional-de-Desarrollo.aspx](https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx) Recuperado del sitio de internet de Departamento

Nacional de Planeación

Ugas, F., (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía.* Venezuela. Ediciones del

taller permanente de Estudios Epistemológicos.

Sandoval, C., (2002). *Investigación Cualitativa.* Recuperado de:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel

Sentencia T-480 (noviembre de 2016). *Corte Constitucional*. República de Colombia.

Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-480-16.htm>

Warner, K., y Willis, S. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid, España:

PEARSON EDUCACION S.A.

### Referencia Capítulo dos

Albert, C., González, C. y Mora, J. (marzo, 2018). Determinantes de la demanda de educación

universitaria en Colombia, 1980-2010. *Revista de Economía Institucional*, (15), 29,

169-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v15n29/v15n29a09.pdf>

Ardisana, E. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los

estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, XVII (4), 13-27.

Barbolla, C., Martínez, N., López, T., Almagro, C., Perlado, L., y Serrano, C. (2010).

*Investigación Etnográfica*. Recuperado de

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)

Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007).

*Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España:

Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bernadino, A., Coriolano, M., Santos, A., Cavalcanti, A.MTS, y Lima, L. (2018) Motivation

of nursing students and their influence in the teaching-learning process. *Texto contexto*

– *enferm*, 27, (1). doi.org/10.1590/0104-070720180001900016

Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Zni96->

wQfM0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=boekaerts+pintrich+zeidner&ots=r2By2xDF8A&sig=Zf2m9k0KZCZMGteItoXgvr65ZN4#v=onepage&q=regulation&f=false

Camargo, M., y Castro, A. (Eds.). (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Carreño, Á., y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>

Colmenares y Delgado (2008). Theoretical approach to the state of the relationship between academic performance and attainment motivation in higher education. *Social science journal*, 14, (3), 604-613. Recuperado de <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-77950770879&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=motivaci%C3%B3n+y+educaci%C3%B3n+&nlo=&nlr=&nls=&sid=d838062c73c119a51254e566e1405b59&sot=b&sdt=sisr&sl=38&s=TITLE-ABS-KEY%28motivaci%C3%B3n+y+educaci%C3%B3n+%29&ref=%28motivaci%C3%B3n+y+educaci%C3%B3n+superior%29&relpos=3&citeCnt=1&searchTerm=>

Chóliz, M. (2004 a). *Psicología de los motivos sociales*. Valencia: Universidad de Valencia.

Chóliz, M. (2004 b). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. Valencia: Universidad de Valencia.

Colombia. Congreso de la República de Colombia, (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

- Conferencia Mundial de Educación Superior (CEMES). (2009). *Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Conferencia, UNESCO, París.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia: Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Engler, B. (2009). *Personality theories*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6 (16), 110-125.
- García, J. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-17.
- García, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED*, 10 (2), 125-148
- García, J.M. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, 1-8.
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16 (3), 1-13.

- González, Tovilla, Rojop y López (2017). Uso de tecnologías de la información en el rendimiento académico basados en una población mexicana de estudiantes de Medicina. *Educación médica superior*, 31 (2), 1-12.
- Guzmán, R., y Pacheco, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, (20), 79-91.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias Médicas
- Griggs, R. A. (2010). *Psychology a concise introduction*. United States of America: Worth Publishers, Incorporated.
- Héctor, E. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*. 17 (4), 13-27. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/39/38>
- Hegel, F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. España: Gráficas G. Abad, S. A
- Hernández, F., Vásquez, E., (2004). *Factores que inciden en la motivación laboral de las madres comunitarias del sindicato SINTRASIHOBÍ del Municipio de Pasto*. (Tesis pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Hidi, S. y Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127. Recuperado de [http://moodle2.karelia.fi/file.php/732/Verkkopedagogiikka/renninger\\_4\\_phase\\_model.pdf](http://moodle2.karelia.fi/file.php/732/Verkkopedagogiikka/renninger_4_phase_model.pdf)
- Hoyos, G. (2011). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas)*. Bogotá, Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Jojoa, M., Rubio, J. (2003). *Mejoramiento de la formación pedagógica de madres comunitarias en el sector urbano del municipio de Pasto* (Tesis pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Kienen, N., Sahao, F.T., Rocha, L.B., Ortolan, M.L.M., Soares, N.G., Michelato Y., S., & Prieto, T. (2017). Comportamentos pré-requisitos do “Estudar textos em contexto acadêmico”. *Rev. CES Psico*, 10(2), 28-49.
- Krapp, A. y Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33 (1), 27-50. doi:10.1080 / 9500693.2010.518645
- Lagarde, M., (2000). *Claves feministas para la mejora de la autoestima*. Madrid, España: Horas y Horas.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*. (14), 15-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Locke, E., y Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, United States: Prentice Hall
- López, H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa*. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martín, N., Pérez, M., Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. (66), pp. 187-211.
- Maslow, A. (2008). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S. A.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. (G. Solana, Trad.) Madrid, España:

NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Centros regionales de Educación Superior*.

Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-187077.html>

Mongua Santafe, A. P. (2008). *Necesidades pedagógicas y didácticas de las madres*

*comunitarias del barrio Buenavista*. (Tesis de grado). Universidad de San

Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*.

Recuperado de [https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf)

[+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf](https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf)

Montgomery, W. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Revista*

*IIPSI*, 11 (2), 215-225. Recuperado de

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v11\\_n2/pdf/a13v11n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n2/pdf/a13v11n2.pdf)

Naranjo M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su

importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153-170

Newstrom, J., y Davis, K. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México:

MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE MEXICO.

Okuda, M., y Benavides, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación.

*Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, (1), 118-124. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Peña, D. (2004). Necesidad de control: análisis conceptual y propuesta experimental. *Revista*

*Profesional Española de Terapia Cognitivo –Conductual*, 2, 70 -91. Recuperado de



[https://www.researchgate.net/publication/237767884\\_Necesidad\\_de\\_control\\_analisis\\_conceptual\\_y\\_propuesta\\_experimental](https://www.researchgate.net/publication/237767884_Necesidad_de_control_analisis_conceptual_y_propuesta_experimental)

- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos teoría, investigación y aplicaciones* (Segunda ed.). (A. Cañizal, E. Bazaco, Edits., J. A. Huertas Martínez, I. M. García Celay, T. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, y otros, Trads.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Plan de Desarrollo del Municipio de Puerres (2012-2015). *Trabajemos unidos por la tierra que queremos*. Nariño, Puerres.
- Puyana, Y., y Bernal, M. (2001). Modulo cuatro de autoformación de Haz paz: Reflexiones sobre violencia de pareja y relaciones de género. Bogotá, Colombia: Coordinadora.
- Quintero Montenegro, D. Y. (2012). *Relación entre los niveles de satisfacción e insatisfacción de las necesidades de poder, logro y afiliación de los empleados de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, R., Abreu, J. y M. H. Badii, M. (2008). Work motivation, fundamental factor for achievement of organizacional objectives: Case of a steel pipe manufacture company Daena. *International Journal of Good Conscience*, 3 (1), 143-185.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*. 29, (1), 243-248. doi: 10.6018
- Romero, M., y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (51), 87-105

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). Londres, Inglaterra: Routledge.

Skinner (1971). *Ciencia y conducta humana (una psicología científica)*. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/b\\_f\\_skinner/ciencia\\_conducta\\_humana\\_skinner.pdf](http://www.conductitlan.net/b_f_skinner/ciencia_conducta_humana_skinner.pdf)

Soler, C. (2006). *Los ensamblajes del cuerpo*. Medellín, Colombia: Asociación Foros del Campo Lacaniano de Medellín.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulate academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81, (3), 329-339. Recuperado de <http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>

### **Referencia Capítulo tres**

Acevedo, S., Zuluaga, F. y Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario Bogotá*, 11,1, 121–148. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/fe/fea297c5-bac9-49dd-9659-207c395ca2b9.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/fe/fea297c5-bac9-49dd-9659-207c395ca2b9.pdf)

Bandura A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, United States: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/libros\\_y\\_lecturas\\_basicas\\_gratuitos/aprendizaje\\_social\\_de\\_sarrollo\\_de\\_la\\_personaliad\\_albert\\_bandura\\_richard\\_h\\_walters.pdf](http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/aprendizaje_social_de_sarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf)

Brea, L. (2017). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, (12), 24, 21-38.

- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Chóliz, M. (2004 a). *Psicología de los motivos sociales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Festinger, L. (1954). A theory of cognitive dissonance. *Humman relations*, 7, 117-140. Recuperado de <http://hum.sagepub.com/content/7/2/117.full.pdf+html>
- Fernández, L. y Useche, M. (marzo 2018). Identidad y alteridad en la comunicación organizacional. *Quórum Académic*, 12, 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199040067005>> ISSN 1690-7582
- Dávila de León, C., Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618004>> ISSN 0254-9247
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16, (3), 19 – 36. Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/omnia/article/view/7329>
- Gómez, L. (2005). Comparación social y autoevaluación desde un enfoque evolucionista. *Escritos de Psicología*, 7, 2-14. Recuperado de <http://webdeptos.uma.es/psicologiasocial/luisgomez/Comparaci%F3n%20Social%20-%20Luis%20G%F3mez.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Mexico: MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*. (14), 15-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- López, H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa*. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez, J. (2013). *Paradojas de la economía y la felicidad en Nariño*. Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- Molina, L., Pérez, S., Suárez A. y Rodríguez, W. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 41-51. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0001-63652008000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652008000100009&lng=es&tlng=es).
- Moriano, J., Topa, G., Valero, E., y Lévy, J. (2009). Identificación organizacional y conducta “intraemprendedora”. *Anales de psicología*, 25, (2), 277-287. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v25/v25\\_2/10-25\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v25/v25_2/10-25_2.pdf)
- Noriega, M. (2008). La importancia del liderazgo en las organizaciones. *Temas de ciencia y tecnología*, 12, (36), 25-29. Recuperado de [http://www.elfinancierocr.com/gerencia/biblioteca/Guadalupe-Noriega-Universidad-Tecnologica-Mixteca\\_ELFFIL20140425\\_0008.pdf](http://www.elfinancierocr.com/gerencia/biblioteca/Guadalupe-Noriega-Universidad-Tecnologica-Mixteca_ELFFIL20140425_0008.pdf)
- Okuda, M., y Benavides, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, (1), 118-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos teoría, investigación y aplicaciones* (Segunda ed.). (A. Cañizal , E. Bazaco, Edits., J. A. Huertas Martínez, I.

- M. García Celay, T. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, y otros, Trads.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, C. N., Maldonado P. Y., Toledo O. N., & Quiñones B. A. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03
- Sierra, M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista esc.adm.neg*, 81, 111-128 doi <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Tajfel, H., y Turner, J. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. Recuperado de [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Intergroup\\_Conflict/Tajfel\\_&Turner\\_Psych\\_of\\_Intergroup\\_Relations\\_CH1\\_Social\\_Identity\\_Theory.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_&Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf)

### Referencias Propuesta

- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Chóliz, M. (2004 a). *Psicología de los motivos sociales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Engler, B. (2009). *Personality theories*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, (pp. 35-81). Madrid: Sanz y Torres.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. (G. Solana, Trad.) Madrid, España: NARCEA, S. A. DE EDICIONES.

- Oliva, M. (octubre de 2015). Aportaciones teóricas de Kurt Lewin al aprendizaje y la investigación socio-educativa. *Arje* (9)(16). Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art04.pdf>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos teoría, investigación y aplicaciones* (Segunda ed.). (A. Cañizal , E. Bazaco, Edits., J. A. Huertas Martínez, I. M. García Celay, T. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, y otros, Trads.) Madrid, Epaña: PEARSON EDUCACIÓN, S.A
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata S.L.
- Wegge, J., Van Dick, R., Fisher, G. K., Wecking, C., & Moltzen, K. (2006). Work motivation, organizational identification, and well-being in call centre work. *Work & Stress*, 20(1), 60-83

### **Anexos**

A continuación, se anexan los formatos de instrumento *cuestionario*, *formato de entrevista para historia de vida* y *protocolo de grupo focal*.