

Motivación de educadores para gestionar proyectos de prevención de la violencia y el consumo de drogas en colegios de Medellín

Motivation of educators to manage projects on prevention of violence and drug use in basic education students of Medellin

Enviado: 15 de mayo de 2015 / Aceptado: 23 de junio de 2015

Ornella Moreno-Mattar,* Ana Cristina Jaramillo,** Isabel Cristina Posada***

Forma de citar este artículo en APA:

Moreno-Mattar, O., Jaramillo, A.C. y Posada, I.C. (2016). Motivación de educadores para gestionar proyectos de prevención de la violencia y el consumo de drogas en colegios de Medellín. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 53-68

Resumen

Objetivo: profundizar en el papel de la motivación de los docentes para gestionar proyectos de prevención del consumo de SPA y de la violencia en instituciones educativas. **Método:** se emplearon las herramientas analíticas de la teoría fundada para analizar las vivencias de doce proyectistas. Se realizaron ocho entrevistas individuales y un grupo focal con cuatro docentes que concluyeron el diplomado. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas en una matriz de excel, de ellas se obtuvieron 502 (quinientos dos) códigos, 11 categorías descriptivas, cuatro categorías analíticas y cuatro categorías interpretativas. **Resultados:** Los proyectistas perciben falta de reforzadores ambientales positivos durante el curso del diplomado desde las instituciones educativas en las cuales ellos se desempeñaban como docentes. Algunos reforzadores negativos identificados fueron: la gran cantidad de documentos y actividades propuestas por el diplomado, así como los cortos plazos para su entrega, y la carencia de tiempo disponible para su formación complementaria. Sin embargo, los proyectistas tienen una fuerte motivación intrínseca al sentir que capacitarse y reforzar sus conocimientos en el área de la gestión de proyectos para la prevención puede tener resultados positivos sobre el desarrollo personal de sus alumnos.

Palabras clave

Motivación, Docencia, Consumo, Violencia, Educación.

* Administradora en Salud. Facultad Nacional de Salud Pública – Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación en Salud Mental. Medellín- Colombia. Correo Electrónico: ornellamorenomattar@gmail.com.

** Psicóloga. Facultad Nacional de Salud Pública – Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación en Salud Mental. Medellín- Colombia. Correo Electrónico: anacrisjm@gmail.com.

*** Psicóloga, MSc en Salud Pública. Facultad Nacional de Salud Pública – Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación en Salud Mental. Medellín- Colombia. Correo Electrónico: Isabel.posada@udea.edu.co.

Abstract

Aim: To deepen understanding of the role of teacher motivation in managing projects that focus on the prevention of psychoactive substance use and violence in schools. **Method:** analytical tools of grounded theory were employed to analyze the experiences of twelve participants. The research team undertook eight individual interviews and a focus group with four teachers who completed the diploma. The interviews were transcribed and analyzed in an excel matrix from which 502 (five hundred and two) codes, 11 descriptive categories, four analytical categories and four acting categories were obtained. **Outcomes:** During their participation in the graduate course at the educational institutes where they work as teachers, the participants perceived a lack of positive environmental enhancers. Some negative enhancers identified were: the large number of documents and activities proposed by the diploma, as well as the short time frames set for submission and the lack of available time for further training. However, participants have a strong intrinsic motivation to believe that training and strengthening their knowledge in the area of project management for prevention can have positive results on the personal development of their students.

Keyword

Motivation, Teaching, Consumption, Violence, Education.

Introducción

La violencia y el consumo de sustancias psicoactivas–SPA son problemas de salud pública en el ámbito global. Según la Organización Panamericana de la Salud – OPS, cada año en el mundo pierden la vida 1,6 millones de personas debido a la violencia, constituyéndose en una de las principales causas de muerte para la población que oscila entre los 15 y 44 años de edad (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002). Por otra parte, el Informe Mundial sobre Drogas 2014 reporta que para el año 2012, entre el 3.5% y 7% de la población de entre 15 y 64 años consumieron, por lo menos una vez, alguna droga ilícita; este consumo además de aumentar con el tiempo, prevalece en edades tempranas, cuando los individuos se encuentran cursando la etapa escolar (UNODC, 2014).

Varios elementos de tipo social e individual se consideran influyentes en la posibilidad de cometer o padecer actos violentos. Dentro de los elementos de tipo social encontramos el tráfico mundial de drogas, que según la Organización Mundial de la Salud –OMS-, en el Informe Mundial de Violencia “es consustancial a la violencia tanto en los países en desarrollo como en los industrializados” (2002, p. 48); hallamos también el microtráfico de drogas en las comunidades, donde los sujetos tejen vínculos que pueden desencadenar violencia en algunas zonas (barrios o ciudades). Finalmente, como elemento de tipo individual, podemos identificar en diversos estudios una asociación frecuente entre el abuso de drogas o alcohol y la violencia interpersonal (Krug et al., 2002).

El consumo de SPA y la violencia en jóvenes escolares son problemas que podrían ser mitigados mediante diferentes intervenciones, algunas de éstas se pueden abarcar desde la educación para la salud; interviniendo en las instituciones educativas, se brindaría a los jóvenes, e incluso a sus familias, algunas herramientas cognitivas para el cuidado de la salud (Organización Panamericana de la Salud–OPS, 1995).

Con este enfoque, una organización no gubernamental en la ciudad de Medellín, en convenio con algunos organismos internacionales, ofreció un diplomado en modalidad virtual dirigido a docentes y empleados del sector educativo de nivel básico, como una estrategia de capacitación para la gestión de proyectos de prevención de violencia y consumo de SPA en las instituciones educativas donde laboran. Dicha estrategia educativa recibió por nombre Red Formemos Educadores.

En el año 2011 se realizó una investigación para analizar la gestión de los proyectos propuestos por los estudiantes del diplomado cuyas instituciones estuvieran en la ciudad de Medellín y el área metropolitana; los proyectos analizados fueron formulados por los participantes de tres cohortes del diplomado Red Formemos

Educadores. Este análisis consideró tres momentos dentro de la gestión de proyectos: 1) diseño: se identifica el problema a tratar y se desarrolla un documento donde se plantean las medidas a tomar para la solución del problema identificado; 2) implementación: el plan trazado para la solución del problema es llevado a cabo; y por último, 3) la evaluación: etapa en que los proyectistas determinan la efectividad de las medidas tomadas para la solución del problema. El propósito de este análisis fue fortalecer el proceso formativo de la estrategia educativa Red Formemos Educadores, buscando afianzar y mejorar la capacidad operativa y la sostenibilidad de programas educativos en salud, encaminados a buscar estrategias que contribuyan a la disminución de la violencia y el consumo de SPA en la ciudad de Medellín.

Para esta investigación se entendió como *Gestionar proyectos de prevención* llevar a cabo todo el proceso de identificación de problemas de violencia juvenil o consumo de SPA en el contexto educativo, posteriormente plantear un marco teórico y justificación de esa situación problemática, formulación de objetivos y estrategias de intervención a partir de los proyectos realizables, implementar el proyecto propuesto llevando la teoría a la práctica y establecer un mecanismo de evaluación del proyecto desarrollado.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación fue el rol relevante que juega la motivación de un docente en el momento de llevar a cabo la gestión de un proyecto que genere un impacto en la solución de problemas sociales de su comunidad educativa. Por esta razón, esta investigación tiene como objetivo profundizar en el papel de la motivación de los docentes para gestionar proyectos de prevención de consumo de SPA y violencia en las instituciones educativas en las que trabajan.

Metodología

El análisis de los proyectos se llevó a cabo mediante una investigación con un enfoque cualitativo, que permitió la comprensión de las vivencias de los docentes en la gestión de los proyectos que formularon para la conclusión del diplomado (Gómez et al., 2009). Partiendo de la estructura metodológica propia de la teoría fundada, se realizó una recolección de información y su respectivo ordenamiento conceptual, consistente en la construcción de categorías descriptivas, posteriormente depuradas, para el planteamiento de categorías analíticas y la formulación de conclusiones a partir de ellas (Straus y Corbin, 2002).

Las unidades de análisis fueron las vivencias de los proyectistas en relación con la gestión de sus proyectos, desde el diseño, la implementación o no del mismo y la evaluación; haciendo énfasis en la experiencia subjetiva de cada uno de los proyectistas.

Se realizó un muestreo teórico, ya que se buscaba seleccionar casos que ayudaran a la comprensión de algunos conceptos de interés (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). En total 642 proyectistas (docentes y funcionarios del sector educativo) participaron en alguna de las tres cohortes (2008-2010) del diplomado Red Formemos Educadores; y de allí se extrajo la muestra para esta investigación, que finalmente se compuso por 12 proyectistas, cuyas propuestas cumplieron con los siguientes criterios de inclusión.

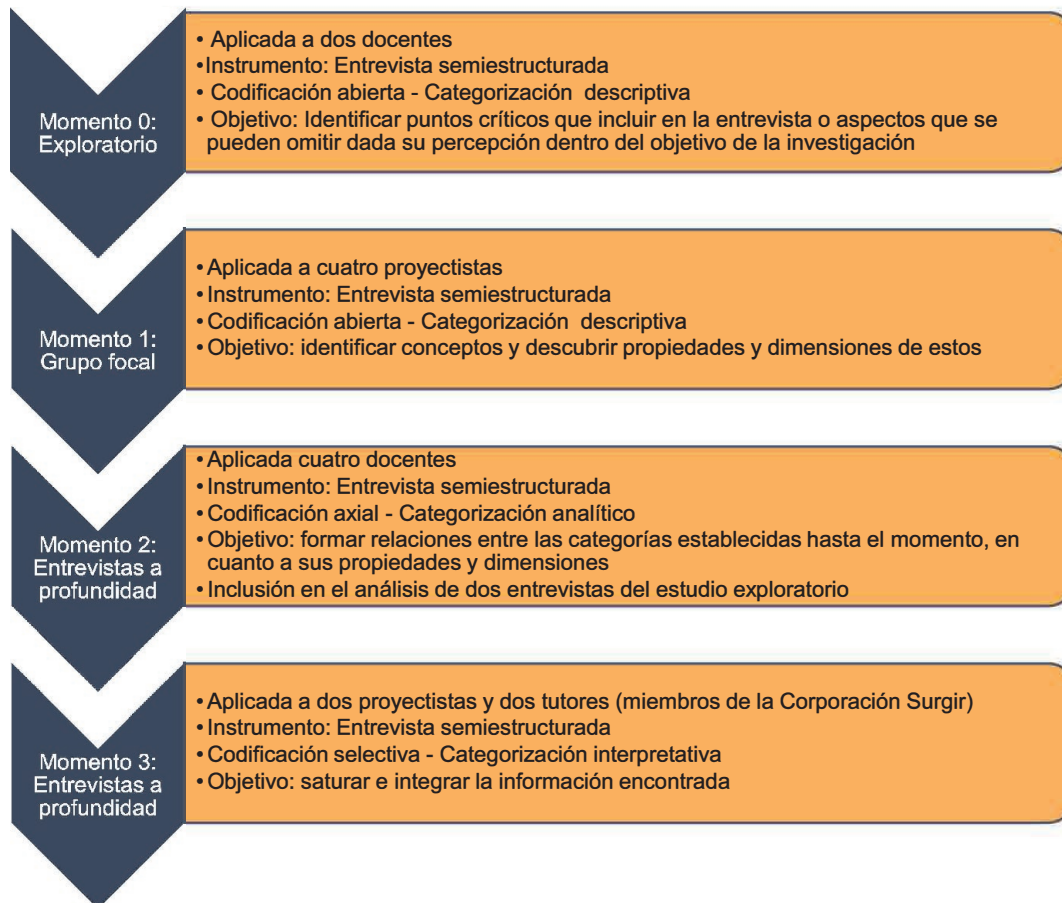
- Haber finalizado el diplomado Red Formemos Educadores en cualquiera de las tres cohortes de educadores (años 2008, 2009, 2010).
- Que el proyecto que propusieron en el diplomado estuviera enfocado a la prevención del consumo de SPA y violencia juvenil.
- Haber participado en el diplomado Red Formemos Educadores como tutores de los docentes, realizando acompañamiento y formación a los mismos.

El criterio de exclusión utilizado fue el no deseo del proyectista de participar en el estudio, rehusándose a firmar el consentimiento informado.

Inicialmente, se desarrolló un estudio exploratorio con dos proyectistas; luego se realizó una entrevista a un grupo focal conformado por cuatro proyectistas; el paso siguiente fue llevar a cabo ocho entrevistas a profundidad de tipo semiestructurada, seis dirigidas a proyectistas y dos dirigidas a profesionales que trabajan en la Corporación SURGIR, ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia, y que realizaron acompañamiento a los proyectistas que cursaron el diplomado. La información se recolectó en los tres momentos descritos en la Figura 1.

Siguiendo los principios éticos para la investigación sustentados en la Declaración de Helsinki, los participantes firmaron una carta de consentimiento informado que les garantizó la privacidad de la información que estos proporcionaron en las entrevistas y que fueron guardadas con un código de identificación. Todos los datos suministrados por los proyectistas investigados fueron manipulados únicamente por los investigadores.

Figura 1. Flujograma de recolección y análisis de la información



Resultados y discusión

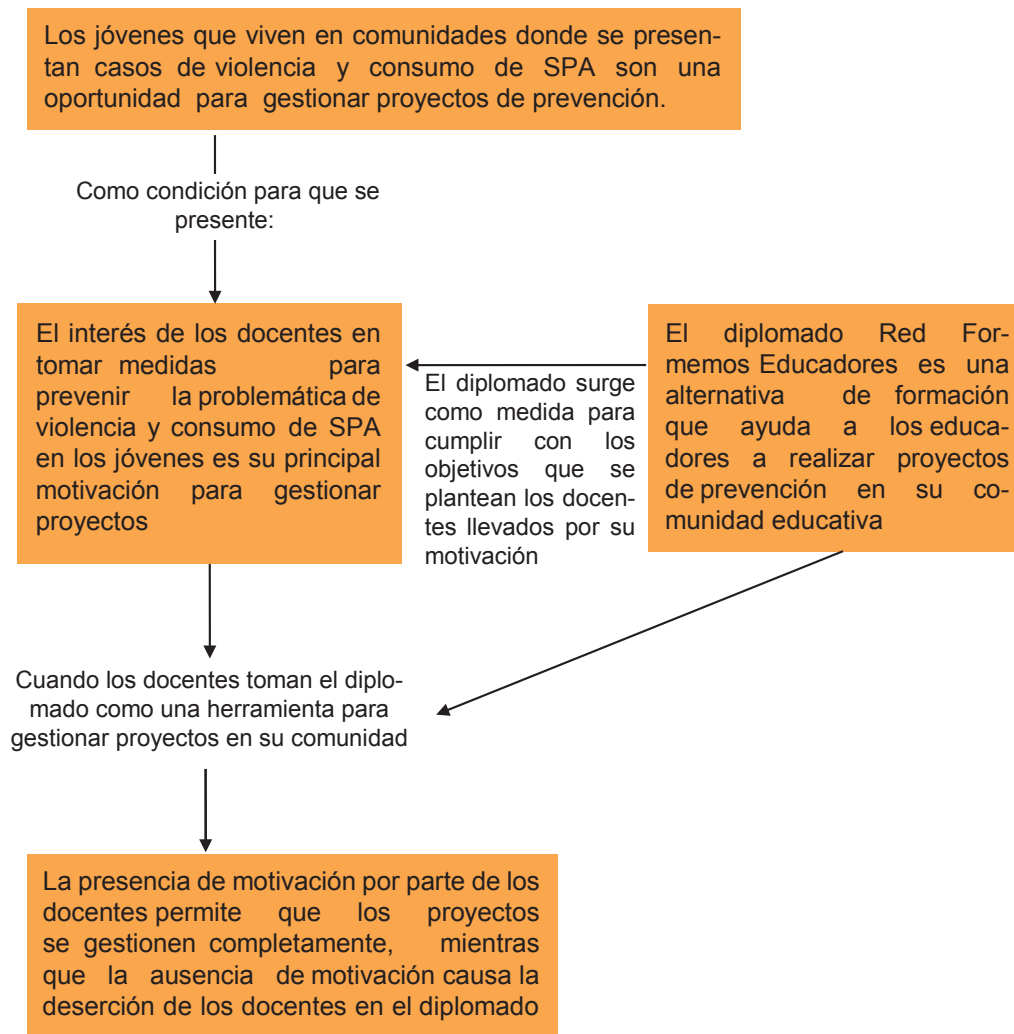
Los momentos de recolección de la información se relacionan con los momentos de análisis; en cada uno de ellos se obtuvieron resultados específicos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías generadas a partir del análisis

| Momentos | Categorías |
|--|--|
| Momento 1: Grupo focal (152 códigos) | <p>Categorías descriptivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actualidad y nivel de gestión del proyecto 2. Enfoque y características de los proyectos 3. Amenazas en la gestión de los proyectos 4. Fortalezas en la gestión de los proyectos 5. Oportunidades en la gestión de los proyectos 6. La comunidad y la necesidad de gestionar proyectos de prevención 7. Rol de la familia en la gestión de los proyectos de prevención 8. Debilidad en la gestión de los proyectos 9. Acciones desarrolladas dentro del colegio para la prevención de SPA y violencia juvenil |
| Momento 2: Entrevistas a profundidad | <p>Aparición de la categoría descriptiva:</p> <p>Motivación de los docentes para gestionar proyectos de prevención</p> <p>Las nueve categorías descriptivas se agruparon en cuatro categorías analíticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La motivación de los docentes como factor relevante en la gestión de proyectos de prevención. 2. La influencia de la comunidad y la problemática de consumo y violencia que viven los jóvenes en las instituciones educativas en la gestión de proyectos de prevención. 3. El diplomado Red Formemos Educadores como alternativa para los docentes que quieren realizar actividades de prevención en su comunidad. 4. La gestión de los proyectos y la deserción de los docentes que se inscriben en el diplomado. |
| Momento 3: Entrevistas a profundidad (502 códigos) | <p>En total se obtuvieron 502 (quinientos dos) códigos, 11 categorías descriptivas, cuatro categorías analíticas y finalmente cuatro categorías interpretativas.</p> |

Las 4 categorías interpretativas conformaron un cuerpo teórico que permiten expresar el siguiente esquema teórico (Figura 2):

Figura 2. Resultados de las categorías interpretativas



Por medio del proceso investigativo se identificó que la categoría denominada por los docentes como *Motivación* engloba en realidad la concepción de motivación en dos situaciones: la primera es la motivación para el desarrollo y conclusión del diplomado de forma exitosa, es decir un proceso de formación de los docentes; y la segunda, la gestión total del proyecto planteado por ellos, es decir, su labor como proyectistas. Si bien era la segunda perspectiva la que nos convocaba en el caso del análisis de la gestión de proyectos, los participantes suministraron gran cantidad de información respecto a la primera.

Al hablar de motivación se hace referencia a los propósitos conscientes o pensamientos íntimos (Bedoya y Jaramillo, 1991). Los estados motivacionales son variados y de compleja identificación, pues en ellos influyen necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales que actúan en función del crecimiento y bienestar del individuo (Reeve 2010). Howe (1999) citado por Reeve, plantea que existen dos tipos de motivación externa o extrínseca, que surgen de “consecuencias independientes de la actividad en sí” (Reeve, 2010, p.84), es decir, recompensas, estímulos o evitación de factores provenientes del exterior; e interna o intrínseca, definida como “la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos” (Deci y Ryan, 1985, como se citó en Reeve, 2010, p.83), circunstancias en las que no interviene ninguna razón instrumental (Reeve, 2010).

El análisis de los factores motivacionales que pudieron llevar a los docentes a realizar el diplomado y a gestionar los proyectos planteados en el curso del mismo resulta de gran complejidad y dado que no fue el objetivo central del proyecto investigativo, solo pueden plantearse en el marco de las hipótesis y suposiciones, ante la dificultad de contrastar los factores intervinientes en estos procesos.

Los contextos sociales juegan un rol vital en el bienestar y la motivación de las personas para realizar diversas actividades; aquellos contextos que apoyan las necesidades y esfuerzos realizados generarán en los individuos mayor vitalidad y crecimiento personal, que los ambientes marcados por el descuido social (Keyes, 2007, Ryan y Deci, 2000, como se citó en Reeve, 2010).

Este es un punto digno de analizar, en cuanto el contexto social que los educadores han descrito como propio para el desempeño de su labor, fue mostrado como retador y de poco apoyo tanto a sus necesidades (como alumnos y gestores de proyectos) como a sus esfuerzos (ausencia de recompensas externas y apoyo para la gestión de los proyectos en las instituciones educativas); y alternativamente los educandos (beneficiarios de los proyectos) se mueven en el descuido social, factor que anteriormente fue descrito como poco favorecedor para el desempeño de actividades que generen crecimiento personal. Sin embargo, son algunas de estas condiciones las que marcan para los docentes un sentido de necesidad a su labor y un factor motivacional interno para continuar con el desarrollo de sus múltiples roles (como gestor y como estudiantes del diplomado). En este punto, es importante rescatar el planteamiento de Kasser y Ryan (como se citó en Reeve, 2010) que indican que la búsqueda de metas vitales intrínsecas está asociada a un alto nivel de autorrealización, autoestima, buena calidad en las relaciones interpersonales, bienestar psicológico y mejor funcionamiento general del individuo.

De acuerdo con las teorías motivacionales de Bandura (1986), citadas por Henson y Eller (2000), las predicciones respecto al resultado de una actividad influyen poderosamente en su ejecución. En cuanto a los docentes y el desarrollo del diplomado, la principal motivación intrínseca era la predicción frente a la alta efectividad futura de este aprendizaje, al considerar que podría dotarlos de herramientas para intervenir adecuadamente en la realidad de los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas en el área de consumo de sustancias psicoactivas y violencia; así lo ilustra el siguiente fragmento de entrevista: “Yo vi la oportunidad de poder concretar lo que ya venía haciendo, o sea, hacerlo más serio, mas estructurado, con más técnica ¿cierto? porque todo lo que estaba haciendo era como muy empírico” (EE2, C4-C5, comunicación personal).

Un alto nivel de motivación intrínseca aumenta significativamente la persistencia de los individuos en la realización de una tarea (Reeve, 2010) y su asistencia y permanencia en actividades escolares (rol de los educadores como estudiantes del diplomado) (Hardre y Reeve, 2003, como se citó en Reeve, 2010). Además, ésta garantizaba una permanencia en el diplomado: “el diplomado es para personas, docentes que tengan motivaciones, empezamos trescientos, no sé cuántos terminamos, pero fuimos muy pocos los que terminamos, entonces es la motivación del docente que quiera enfrentarse a la realidad de los muchachos” (EE1, C7-C8-C9, comunicación personal).

Según Biscarri Gassió (1993) en su investigación “Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente”, los motivos para que los docentes realicen una formación permanente en diferentes campos del conocimiento pasan -en la gran mayoría de casos- por la utilidad práctica de cara al uso en el aula de clase, seguido por el asunto de que esta formación en realidad logre generar conocimientos y, por último, las posibilidades de horarios y tiempo que los docentes tengan para asistir. Se observa entonces que dos de los motivos van orientados hacia la actividad formativa como tal propuesta para el docente, mientras que el tercer motivo se refiere más a una condición personal que al contenido particular de la actividad propuesta (MacClelland, 1989).

Según Reeve (2010) “cualquier actividad puede abordarse con una orientación motivacional intrínseca o extrínseca” (p. 82). Los docentes describen la motivación como el interés por sacar el diplomado adelante (punto de vista que da preeminencia a los factores motivacionales intrínsecos), identificando la participación en el proceso educativo como un asunto netamente interno sustentado por el deseo; sin embargo, al concebir la motivación únicamente desde lo intrínseco, se puede demeritar la influencia de los factores motivacionales extrínsecos en el proceso de formación y finalización del diplomado.

La motivación extrínseca es una razón creada ambientalmente, por tanto, el ofrecimiento de incentivos atractivos o la eliminación de aquellos que resultan aversivos favorecerá la iniciación y persistencia en una acción determinada (Reeve, 2010).

“Un reforzador positivo es cualquier estímulo ambiental que, cuando se presenta, aumenta la probabilidad futura de la conducta deseada” (Reeve, 2010). Durante el curso del diplomado, los proyectistas percibieron falta de reforzadores ambientales positivos desde las instituciones educativas en las cuales se desempeñaban como docentes, debido a que éstas no les brindaban apoyo durante la realización y continuidad de su proceso educativo, aparte del tiempo de la jornada escolar -en algunos casos-, para la realización de sus actividades; en este sentido uno de los entrevistados decía:

Yo sugeriría que fuera algo mucho más formal a nivel institucional, que no fuera solo cuestión del profesor que va a dedicar su tiempo para ello, sino que la institución también nos brindara el espacio, porque a veces pasa que tienes que realizar una actividad relacionada con el diplomado, entonces la institución de pronto te da el permiso, pero dice “problema suyo, tiene que responderme por esto, esto y esto”, entonces como no es algo tan formal, de la institución (E4, C13, comunicación personal).

En cuanto a la institución oferente del diplomado, tenía un nivel de exigencia y plazos de entrega de compromisos con los que los docentes no podían cumplir; en una entrevista un educador comentaba lo siguiente:

Hubo un tiempo en que me desmotive mucho cuando a veces tocaba realizar actividades en la plataforma para mañana, entonces fue un momento en que tuve una jornada laboral muy extensa, llegaba a la casa siempre tipo ocho de la noche y realmente no llegaba con ánimos de ingresar a la plataforma a hacer tareas con lecturas tan largas y para entregar tan rápido (E3, C5, comunicación personal).

Un reforzador negativo es “cualquier estímulo que, cuando se elimina, aumenta la probabilidad futura de la conducta deseada” (Reeve, 2010, p.87). Fueron identificados varios factores de este tipo que influyeron en el desarrollo del diplomado ocasionando un alto nivel de deserción por parte de los docentes: “éramos ciento sesenta, no todos se inscribieron, pero que yo me haya dado cuenta en las reuniones; y qué; y creo que nos graduamos por ahí unos cinco” (F1, C95, comunicación personal).

Entre estos factores se destacan tres:

1. La gran cantidad de documentos y actividades propuestas por el diplomado:
“Me pareció que sí habían demasiadas actividades para realizar, demasiadas actividades y muchos documentos que leer para poder realizar las autoevaluaciones” (E4, C6, comunicación personal).
2. Los cortos plazos para realización de actividades y entrega de trabajos propuestas por el diplomado:
“Una cosa que también desmotivó desde el diplomado eran las fechas, unas fechas muy apretadas, entonces dentro de cinco días tengo que presentar esto para tal día, a los ocho días tengo que presentar tal cosa y para presentar eso tengo que haber leído tal cosa y haber estructurado tal otra, ¿y entonces a qué horas voy a hacer para leer, para estructurar y para mandar ajustándome a la fecha que dice allí?” (EE2, C10, comunicación personal).

3. La poca disposición de tiempo de los docentes para dedicar a su formación complementaria:
"Hubo un tiempo en que me desmotivé mucho cuando a veces tocaba realizar actividades en la plataforma, entonces fue un momento en que tuve una jornada laboral pues muy extensa, entonces llegaba a la casa siempre tipo ocho de la noche y realmente no llegaba con ánimos de ingresar a la plataforma, entonces en ese sentido fue como desmotivante" (E3, C5, comunicación personal).

Las condiciones ambientales y motivacionales de los individuos generan emociones negativas como estrés, desesperanza y frustración (Reeve, 2010). La carga académica y las bajas condiciones con que cuentan los docentes para cumplir con ella generaron pobres resultados en la fase inicial de desarrollo del diplomado, bien sea porque éstos se reflejan en calificaciones asignadas por los docentes de Surgir o porque son percibidos de esta manera por los participantes, al perpetuarse esta situación, disminuye la motivación tal y como lo describe Williams (1997), citado por Henson y Eller (2000), para seguir participando y realizar tareas posteriores, pues el incumplimiento de las mismas o la suposición de éste, basado en evidencias previas que reforzaría de forma cíclica la percepción de bajo rendimiento, llevaría posteriormente a la deserción.

El papel que pudieron haber jugado las recompensas en este proceso educativo puede ser solo hipotetizado. En primer lugar es importante tener en cuenta que éstas pueden o no funcionar para motivar un comportamiento (Reeve, 2010); solo cuando éstas se han definido mediante el análisis claramente como reforzadores positivos, puede inferirse su éxito a futuro para incrementar un comportamiento. En el caso que nos concierne, para identificar la presencia específica de factores extrínsecos que actuaron o hubiesen podido actuar como reforzadores positivos, hubiera sido necesario un análisis juicioso y detallado de las variables intervinientes en el proceso y sus efectos posteriores. Sin embargo, se puede concluir que hubo ausencia de reforzadores positivos para los docentes, tanto a nivel de sus instituciones educativas como de Surgir. Es importante diferenciar los reforzadores positivos de origen externo (factores que favorecen el desarrollo de una conducta), de las recompensas externas, que en ocasiones pueden debilitar o tener un efecto negativo en la motivación interna de los individuos (Condry, 1977; Deci, Koestner y Ryan, 1999; Kohn, 1993; Lepper, Greene y Nisbett, 1973, citados en Reeve, 2010) y sus procesos de aprendizaje.

Si bien los factores motivacionales internos cobraron mayor relevancia y protagonismo para los docentes, manteniéndolos a lo largo del proceso de formación y planteamiento del proyecto; al hacer un balance comparativo, se sospecha que los factores externos tuvieron gran relevancia en los niveles de deserción de los docentes participantes en el diplomado, de acuerdo con la información suministrada por los entrevistados.

La exitosa finalización del diplomado reviste gran importancia para los docentes participantes, sin embargo, esto no garantizaba una gestión integral de los proyectos planteados. La motivación interna se vislumbra de nuevo como un factor de importancia mayor, identificándola como el principal obstáculo o facilidad de algunos

docentes para la gestión de sus proyectos, elemento que permite minimizar la importancia de otros factores externos como los recursos económicos, en ocasiones aportados por los mismos docentes en su rol como proyectistas:

Obstáculos grandes insisto por la motivación del docente, obstáculos hay en el tiempo, en la dedicación, en el espacio, hay muchos, pero no son grandes, si el docente tiene la motivación puede sacarlos adelante (EE1, C23, comunicación personal).

Tiene que tener ganas, porque definitivamente porque es que las ganas no se las ponen a uno en una institución; uno las tiene que tener; y tiene que ser para uno eso convertirse como en una pasión, si no pues no lo hace (E1, C33, comunicación personal).

Un análisis a profundidad permitió la identificación de factores externos que influenciaron la gestión de los proyectos, tales como la falta de tiempo debido a las actividades laborales del rol docente y las barreras administrativas. Otros docentes cimentan las dificultades de gestión integral en el diseño del proyecto, pues éste correspondía a un lapso de tiempo superior al que realmente podían disponer en la institución, es decir, debido a la permanencia en la institución, no era posible dar continuidad a las iniciativas puestas en marcha en un primer momento o debieron realizar el proyecto de forma parcial o replantearlo para adecuarse a las condiciones existentes en las instituciones educativas.

Primero, por lo que como no hemos podido sentarnos, dedicarle el tiempo necesario al proyecto (...) y también como el cronograma se diseña desde septiembre del año anterior siempre entonces el proyecto como no lo habíamos certificado, no lo podíamos vincular (E3, C7, comunicación personal).

Lo desarrollé todo, lo que planteé se desarrolló, quedaba la posibilidad de extenderlo a este año si yo continuaba allá, pero entonces no, no sucedió (F1, C10-11, comunicación personal).

Vale rescatar que varios docentes que realizaron el diplomado lo concluyeron, ejecutaron su proyecto y ha tenido continuidad: "terminamos el proyecto, pues presentamos un cronograma y ese cronograma lo desarrollamos pues hasta terminar con la evaluación, e iniciamos ahora con lo de la convivencia" (F1, C5-C6, comunicación personal)

Conclusiones

Al analizar la *motivación* desde el marco de las diversas teorías, se identifican elementos internos y externos; sin embargo, la construcción de dicho concepto en los docentes permite identificar que en éste se tienen en cuenta los factores intrínsecos, considerando la motivación como un asunto únicamente sustentado por el deseo y demeritando, en ocasiones, la influencia de los factores externos y ambientales.

Los factores motivacionales externos (en cuestiones de excesiva carga académica, plazos cortos para la realización de las actividades asignadas y baja disponibilidad de tiempo de los docentes para su formación), ocasionaron un alto nivel de deserción afectando negativamente el rol de los docentes como estudiantes del diplomado.

La percepción de bajo rendimiento (basada en apreciaciones personales o en evidencias como las calificaciones parciales del diplomado), junto con la percepción de incapacidad para el cumplimiento de las tareas planteadas, se vieron reflejadas en una disminución de la motivación para el desarrollo de las mismas, emulando parcialmente la teoría de la “desesperanza aprendida”, pues al percibir que habría un bajo rendimiento futuro o fracaso en la actividad, se deja de intentar, perpetuando así el ciclo de fracaso en la actividad propuesta.

Los factores motivacionales internos tuvieron un valor suficiente para mantener la participación a lo largo del programa de formación virtual. La autopercepción de capacidad e interés pueden ser elementos de valor que le permitan a un individuo sacar adelante un proyecto, dar manejo a las condiciones ambientales adversas, sortear barreras administrativas e incluso autogestionar recursos para el desarrollo del proyecto planteado.

Un balance comparativo nos permite observar que, aunque los factores motivacionales internos pueden sustentar el completo desarrollo y finalización de una actividad sobreponiéndose a los obstáculos encontrados, en la gran mayoría de los casos, el impacto de los factores externos a nivel motivacional genera abandono de los proyectos planteados. Por tanto, es vital monitorear permanentemente e impactar positivamente en los elementos que hacen parte de los factores motivacionales externos, para favorecer la finalización de los programas de formación y la gestión completa de los proyectos planteados en el marco del diplomado.

Si hubiera habido una mayor presencia de factores reforzadores positivos de parte de las instituciones educativas en las cuales los docentes trabajaban, como por ejemplo, mayor disposición y flexibilidad de sus tiempos laborales; y de Surgir, como una mejor dosificación de los materiales académicos suministrados y tareas que eran parte del proceso del diplomado; estas condiciones hubieran favorecido la permanencia en el proceso académico y su finalización.

La gestión de los proyectos planteados también se vio mediada por los factores motivacionales externos. El aporte de reforzadores positivos por parte de las instituciones educativas hubiera sido un elemento favorecedor de la gestión de estos proyectos; si éstas hubieran suministrado mayores recursos de tipo económico, temporal, o de vinculación con los proyectos y compromiso con su ejecución, posiblemente hubiera podido presentarse un mayor nivel de gestión de los proyectos formulados.

Agradecimientos

A la Corporación Surgir, por su apoyo en la realización de esta investigación y a todos los docentes que aceptaron participar en las entrevistas.

A la Estrategia de Sostenibilidad CODI 2013-2014 de la Universidad de Antioquia, por el apoyo para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Bedoya, D., y Jaramillo, J. (1991). *De la barra a la banda: estudio analítico de la violencia juvenil en Medellín* (2ª. ed.). Medellín: Editorial Lealon.
- Biscarri Gassió, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 221-237.
- Gómez, R., Yepes, C., Rodríguez, F., Roldán, P., Velásquez, W., Lopera, J., y otros. (2009). *Manual de gestión de proyectos. Introducción a la gestión de proyectos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Henson, K., y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson Editores.
- Howe, M. (1999). *Psicología del aprendizaje, una guía para el profesor*. Oxford: University Press.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., y Lozano, R. (Eds.). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C: OMS/OPS. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf
- MacClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea S.A.
- Organización Mundial de la Salud – (OMS) (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud–(OPS) (1995). *Educación para la salud en el ámbito escolar: una perspectiva integral*. HSS/SILOS N° 37. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (5ª. ed.). México: McGraw Hill.

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). México: McGraw Hill.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

UNODC. (2014). *Informe Mundial sobre Drogas 2014*. Viena: UNODC. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/wdr2014/V1403603_spanish.pdf