

## Información Importante

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

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

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

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

SER FORMADORA ES...  
LA AFECTIVIDAD COMO BASE PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE ÉSTA LABOR EN  
LA PRIMERA INFANCIA

Valeria Albornoz, Marcela Lagos y Valentina Reina

Universidad de La Sabana, Chía

Bajo la dirección de

Mauricio Gómez

### **Resumen**

El propósito del estudio fue encaminar y acompañar a un grupo de formadoras pertenecientes a una IAPA (Institución Autorizada para la Adopción) que se encargan del cuidado diario de niños y niñas en estado de protección y adopción por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a la resignificación de su labor mediante talleres contruidos con diferentes estrategias de carácter pedagógico, para mejorar la interacción con los niños. Esta investigación acción participativa de corte cualitativo con un enfoque experiencial basado en la actividad instrumental y la revisión teórica para contrastar, las diferentes concepciones y percepciones de las cuidadoras sobre el impacto de su labor en la sociedad colombiana en especial en la primera infancia a cargo de ellas. Los instrumentos y métodos utilizados fueron juego de roles, rutinas de pensamiento y juegos de integración. Para el análisis de los datos se usaron el mapeo y el análisis de contenido, encontrándose asociaciones significativas entre la sensibilidad del cuidador hacia el desarrollo infantil, las prácticas disciplinarias y las concepciones de su labor, el empoderamiento, el bienestar y la motivación.

*Palabras clave: Formadoras, primera infancia, empoderamiento, bienestar, resignificación, motivación.*

### **Abstract**

The purpose of the study was aimed at a group of carers partnership to an IAPA (Institution Authorized for Adoption) that are responsible for the daily care of children in State protection and adoption by the Colombian Institute of the family welfare (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) to the resignification of its work through workshops built with different character pedagogical strategies, to improve the interaction with the children. This participatory action research of qualitative cutting with an experiential approach based on instrumental activity and the theoretical contrast review, different conceptions and perceptions of carers on the impact of its work in the Colombian society, especially in early childhood in charge of them. The instruments and methods used were thinking routines, role-playing and games involving differentiation and integration. Using mapping and content analysis for data analysis, we found significant associations between the sensitivity of the caregiver with child development, disciplinary practices and conceptions of its work, empowerment, well-being and motivation.

*Key words: Caregivers, early childhood, empowerment, well-being, resignification, motivation.*

### **Ser Formadora es...**

#### **La Afectividad como base para la Resignificación de esta Labor en la Primera Infancia**

La primera infancia ha sido una de las poblaciones más desatendidas a lo largo de la historia, situación que ha sido impulsado y mantenido por el desconocimiento que se tiene sobre la importancia de ésta etapa en el desarrollo, como sobre sus necesidades y las concepciones que se tienen sobre los primeros años, frente a los cuales, prevalece la idea de que un niño por sus capacidades limitadas o no adquiridas aún, no hace parte de la sociedad, negando la posibilidad de adquirir y acceder a sus derechos cívicos y sociales. No obstante y a pesar de lo anterior, diferentes agentes sociales, han reconocido las falencias y carencias a nivel social que han impedido el libre desarrollo de esta población, creando movimientos, organizaciones y estrategias que contrarresten los efectos de este abandono y presten sus conocimientos y capacidades al servicio de esta población, partiendo de ello, surgen las IAPA y fundaciones privadas dirigidas a la niñez abandonada y desprotegida, como una comunidad que vela por el cuidado y bienestar de los niños en situación de vulnerabilidad (Guzmán, 2010).

A pesar de la labor desempeñada, estas organizaciones y en particular quienes ejercen roles asociados al cuidado infantil, han carecido del debido reconocimiento a nivel social, lo que genera un atraso o retroceso frente a las iniciativas que fundamentaron su creación (Jelin, 2007). En concordancia con lo anterior, el presente trabajo surge bajo la necesidad de contribuir en la formación y desarrollo de la primera infancia, trabajando de la mano con una IAPA, especialmente con las cuidadoras que allí prestan sus servicios, quienes además de tener mayor acceso a esta población, son las encargadas de brindar asistencia a los niños que allí se encuentran (Jaramillo, 2009).

De esta forma, este proyecto busca en primera instancia profundizar y resignificar el rol de un grupo de cuidadoras en el contexto colombiano, transformando las percepciones que ellas tienen sobre su labor, mediante el empoderamiento en el ejercicio que desarrollan, resaltando la importancia e impacto que este tiene para la primera infancia de esta institución y en el país. Sumado a lo anterior y partiendo de los abordajes realizados sobre el concepto de formadora, se pretende reconocer las necesidades que de acuerdo con su ejercicio identifican en el trabajo con la primera infancia, para intercambiar conocimientos y brindar estrategias que construidas de forma conjunta, mejoren las condiciones de los niños desde el ámbito físico, hasta su desarrollo emocional.

Se ha optado por centrarse en el proceso de auto-imagen y resignificación de la labor, puesto que en los modelos comprensivos sobre la ocupación de las cuidadoras infantiles (Raina et al., 2005), se plantea que los factores intrapsíquicos constituyen el eje central de su acción, relacionado con *factores contextuales*, como el estatus social y las condiciones económicas, *características propias de los infantes que atienden*, como son sus comportamientos, estilos y particularidades, el *desgaste y riesgo de agotamiento* en el ejercicio de la labor, supuesto por las demandas y expectativas frente al mismo, los *factores de afrontamiento*, referidos al soporte social, el funcionamiento familiar y las estrategias para el manejo del estrés y la presión, factores que en su conjunto y en la relación sistémica-compleja que entre éstos se establece, tienen efectos sobre la *salud física, mental y el bienestar* del cuidador o cuidadora, como sobre su desempeño.

De acuerdo con los planteamientos realizados previamente, en la presente investigación se tomará como eje fundamental el concepto de cuidadora, para realizar una contextualización y una conceptualización que permita comprender el desarrollo y evolución que cada una de estas poblaciones ha tenido y las percepciones actuales que se han configurado a nivel social sobre las mismas. De igual forma, se abordarán las concepciones

de bienestar, motivación, empoderamiento, competencias emocionales y sociales como factores que interfieren en el desarrollo de las labores de las formadoras.

Seguidamente, se realizará una revisión documental de los estudios empíricos relacionados con estas variables, con el fin de fundamentar y enriquecer la metodología a desarrollar. Mediante el uso técnicas como la observación y en la ejecución la formulación de ejercicios experienciales. Posteriormente, se analizarán los datos y se darán a conocer los resultados frente a las prácticas más frecuentes de esta población en lo que respecta al cuidado y formación de los niños a cargo, sus concepciones y percepciones sobre su labor. Acto seguido, serán expuestos los procedimientos de intervención desde la perspectiva psicológica y pedagógica en la creación de la cartilla en la que se expone el decálogo de la formadora.

### **Marco Teórico**

Tomando como eje fundamental el cuidado y desarrollo integral de la primera infancia en Colombia, es de vital importancia adentrarse al mundo de la *primera infancia* y conocer a profundidad las diferentes concepciones que existen de la misma. Según De Mause (1982), el cómo se concibe al niño y la niña tiene relación con la opinión que en dicho momento haya tenido la sociedad en cada lugar, tiempo o circunstancia histórica, originando diferentes tendencias. Antes de profundizar en el desarrollo histórico del concepto, es importante notar que la percepción que tenga una sociedad del infante afecta la existencia, la actuación y la participación de este en el mundo. También incide en el tratamiento, los cuidados y la relación que los adultos tengan con él o ella.

A continuación se hará un recorrido histórico de las concepciones de la primera infancia según el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito elaborada por Fandiño, Rueda, Contreras, y Mora (2008) durante la alcaldía de Samuel Moreno. En el siglo XVIII, los niños se concebían como seres que se debían reformar (Ariés,

(1987); por esta época, los padres sólo les interesaba la educación religiosa de sus hijos y creían que cómo nacen con el “pecado original”, debían crearles conciencia de este hecho. Por tal motivo, el castigo corporal se aplicaba con frecuencia y los pedagogos lo justificaban como una forma de corregir (Pollock, 1990).

En la industrialización, es decir a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el niño se veía como un adulto pequeño, el cual debía ejercer roles de producir tal como cualquier otro adulto de la comunidad. Por lo anterior, el juego y la fantasía debían ser eliminados a través de castigos y disciplina porque eran vistas como actividades sin sentido e improductivas. Los niños se debían centrar en el trabajo, aprender a ser responsables y sobrevivir en el medio. No obstante a finales del siglo XIX, se empiezan a formar movimientos que buscaban regular el trabajo infantil y años después eliminarlo.

Luego en el siglo XVII y XIX, aparecieron filósofos como Locke, Rousseau y posteriormente Kant, quienes plantearon teorías sobre la naturaleza humana y su desarrollo. Donde a partir de los finales del siglo XIX, se concibe al niño como un ser con menos habilidades y capacidades que un adulto. Que carecen de inteligencia y autonomía para movilizarse solos, por tal razón dependían de los adultos para ser formados y moldeados. En esta línea, los menores eran vistos como seres que no tienen las suficientes habilidades para poder sobrevivir por su falta de capacidad para defenderse y por eso se le adjudica al Estado y en general a los adultos el papel de proteger a los niños de peligros sociales. De esta visión, se derivó una visión proteccionista llamada “el niño porcelana” ya que se empezaron a ver a los niños como seres que se debían proteger en todos los contextos.

Seguidamente, en el siglo XX, la sociedad empezó a concebir a los niños y las niñas como sujetos de derechos. En 1959, la ONU plantea el “*Decálogo de los derechos del niño*”, que se asume al niño como un “sujeto de derechos por lo cual su rol como ciudadano pasa de beneficiario a sujeto social con posibilidad de participar e incidir sobre su presente y futuro”



(Decálogo de los derechos del niño, 1959); esta concepción es instaurada en las leyes colombianas.

Igualmente, *La Convención de los Derechos de los Niños*, habla del derecho de protección integral que deben tener los niños, en donde la familia, la sociedad y el Estado debe velar por la protección de los niños, niñas y adolescentes, así mismo deben reconocer todos sus derechos y deben regular su protección por medio de políticas públicas. Estas entidades deben garantizar la seguridad de su protección en casos de vulneración y el restablecimiento en casos de violación, también deben garantizar la aplicación de políticas sociales básicas para garantizar buenas condiciones de vida por medio del aseguramiento del ejercicio de sus derechos.

Se debe entrar a considerar la visión que Colombia tiene sobre los niños y niñas, esta nación cuenta con normas y leyes importantes que están a favor de los derechos de la infancia. Se habla de *La Constitución Política de Colombia de 1991*; *la Ley 12 de 1991*, que ratifica *La Convención sobre los Derechos del Niño* y *la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia*, en donde se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia. En un marco general, estos documentos, establecen que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los demás derechos, estos hablan de que debe ser una prioridad de toda la sociedad que se garantice todas las condiciones para un desarrollo armónico e integral de todos los niños y niñas sin discriminación alguna. En este orden de ideas, estos documentos obligan a las familias, a las instituciones y a toda la sociedad en general a asistir y proteger al niño de todo tipo de abandono, violencia, secuestro, abuso, explotación laboral o económica y trabajo riesgoso. Esto se logra asegurando su desarrollo pleno y el ejercicio de todos sus derechos.

Se encontró otro documento en el contexto nacional, *la Convención Internacional sobre Los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia*,

*mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991*. Esta introduce un cambio en la concepción social de la infancia pues los niños empiezan a ser vistos como seres que deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. Este documento considera el desarrollo integral como un derecho universal que debe tener todos los niños independiente de sus condiciones; aquí se consideran aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos.

En *Las Políticas Públicas de Primera Infancia*, se reconoce a un infante desde la gestación hasta los 6 años como sujeto pleno de derechos, sin importar los distinguos de edad, género, raza, condición biológica, etnia o estrato social. Representan una niña y un niño como un ser social activo en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (Fandiño et. al, 2008).

Con lo anterior, se mencionan los siguientes componentes afectivos que derivan de la labor de ser una formadora o cuidadora de niños y niñas. El primer componente es la motivación que tiene un desarrollo histórico del que se puede encontrar gran cantidad de información y numerosas teorías, dicho concepto se ha estudiado desde diferentes disciplinas como la filosofía, la genética, la biología y por supuesto la psicología. Inicialmente, se explicaba la motivación de acuerdo a una naturaleza irracional e impulsiva relativa a la división alma-cuerpo; posteriormente, Descartes la explicó distinguiendo entre aspectos pasivos y activos de ésta; y finalmente, Darwin la explicó en relación al instinto y el origen genético; y así muchos otros plantearon diferentes teorías explicativas relativas a la motivación (Ramírez, Abreu y Badii, 2008).

Debido a que son muchas las disciplinas que hablan de la motivación y así mismo son muchas las teorías que la explican, es imposible hablar de una sola o única definición para ésta. Sin embargo, en sentido general puede decirse que ésta se refiere a aquellos estímulos que llevan al ser humano a actuar de formas determinadas y a permanecer haciéndolas hasta que terminan. Ésta también puede definirse como el impulso que lleva al ser humano a actuar, a esforzarse más o menos, a superar obstáculos, a satisfacer sus deseos y a alcanzar metas (Jesús, 2011).

En cuanto a los factores que motivan la conducta, existen también varias teorías que los explican, pero en general se habla de *motivación extrínseca e intrínseca*. La primera, se refiere a aquellas situaciones en las que la motivación proviene de fuentes externas al individuo, de afuera y no de adentro de la persona; las segunda, se refiere a aquellas situaciones en que la motivación proviene de fuentes internas de la persona y de sus necesidades psicológicas (Espinoza & Gallardo, 2006). Apoyando esta teoría, Blum y Naylor; concuerdan que existen factores internos y externos, los cuales llaman físicos y sociales; los físicos se dan por un desequilibrio fisiológico y los sociales son resultado de experiencias previas que están determinadas por presiones sociales como el deseo del éxito o el querer ser aprobado por los demás, entre otras (Florez, 2014).

Según todo esto, se puede inferir que prácticamente toda acción del ser humano es motivada y que se constituye por aquellos factores que inducen, mantienen y dirigen la conducta. Debido a que la motivación puede considerarse como el impulso que lleva a una persona a elegir una acción entre diferentes alternativas y a que es un proceso que además de contribuir al grado de compromiso de un individuo; genera, impulsa, dirige, dinamiza y mantiene el comportamiento de las personas hacia objetivos, es considerada un elemento indispensable en el comportamiento laboral (Espinoza & Gallardo, 2006).

La *motivación laboral*, se define como aquel proceso que “activa, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de los individuos hacia la realización de objetivos esperados al interior de la empresa” (Ramírez, Abreu y Badii, 2008). Por consiguiente, el conocer e interesarse en aspectos relacionados con la motivación de los individuos pertenecientes a su organización permite a los directores de éstas canalizar su conducta tanto hacia metas personales como a metas de la misma organización (Jesús, 2011).

La motivación es esencial en la vida diaria de una formadora o cuidadora puesto que, es esta la herramienta que conlleva a la autoevaluación positiva de aquellas capacidades que fomentan el desarrollo de la creatividad para la solución de problemas y además de ello, ayuda a promover cambios a partir de nuevos conocimientos adquiridos. También, el descubrimiento de la motivación por parte de la persona crea la exteriorización de sentimientos y necesidades que implican una valoración e interacción, y reconocimiento de los menores como personas sociales, iguales y con derechos.

Siendo un proceso de orden predominantemente afectivo, la motivación guarda estrecha relación con las *competencias emocionales*, las cuales se refieren a las habilidades necesarias para la identificación y la elaboración de una respuesta constructiva ante las emociones propias y de las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). De igual forma, afirman los autores Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) frente a su modelo de competencias emocionales, según el cual se define como el conjunto de actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para tomar conciencia, expresar, comprender y regular de manera adecuada los conceptos emocionales. Este modelo se construye a partir de cinco agrupaciones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias de vida y bienestar.

De este modo, la *conciencia emocional* es la capacidad para reconocer las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto

determinado. En cuanto a la *regulación emocional*, se entiende como la capacidad para utilizar y modificar las emociones de forma apropiada y adaptativa. Es decir, tomar conciencia de la relación entre comportamiento, emoción y cognición, teniendo buenas estrategias de “afrentamiento” y capacidad para autogenerar emociones positivas. La *autonomía emocional* es la aptitud de pensar, sentir y tomar decisiones por uno mismo, e implica características relacionadas con el autoestima, la responsabilidad, la actitud positiva, la habilidad para analizar críticamente las normas sociales, buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia personal (Pérez-Escoda, Ceballos & Ruiz-Bueno, 2014).

Las *competencias sociales* aluden a la disposición para mantener buenas relaciones con las otras personas, por lo que supone dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. Y por último, las *competencias para la vida y el bienestar* hacen referencia a la capacidad para adoptar diferentes comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemáticas personales, sociales, familiares y laborales, orientados hacia la mejora del bienestar personal y social (Pérez-Escoda, Ceballos & Ruiz-Bueno, 2014).

Igualmente, el desarrollo moral entra a jugar un papel fundamental en el desarrollo de las competencias sociales debido pues este permite el avance emocional y cognitivo en cada individuo para la toma de decisiones y la ejecución de acciones (Lind, 2011). Éste involucra competencias imprescindibles como: la *empatía*, que refiere a la capacidad que tiene la persona para ponerse en el lugar del otro y experimentar su realidad, logrando comprender al otro y el *juicio moral*, que es la capacidad para argumentar, analizar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana. Debido esto, puede decirse que el juicio moral y la empatía son competencias básicas para relación con las demás personas (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Desde las evidencias previamente enunciadas, las competencias cognitivas constituyen la capacidad para realizar diversos procesos mentales; donde de acuerdo a este tipo de competencias se puede ver reflejada la categoría del pensamiento crítico, que permite un proceso cognitivo reflexivo y analítico orientado al cuestionamiento de la realidad y el mundo como medio de acceso a la verdad (Bahamón, J, & Gonzáles, B, 2007). Y finalmente, respecto a las competencias comunicativas, son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con los demás individuos. De esta competencia se manifiesta la categoría de *asertividad*, que se refiere a la capacidad de expresar opiniones, sentimientos e ideas de una manera adecuada y aceptable para los demás, sin llegar a ofender o atacar al otro (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En conjunto, la motivación, las competencias emocionales y sociales, afectan el bienestar. Al respecto, en los últimos años autores como Seligman se han centrado en estudiar aspectos relacionados con el bienestar y la felicidad desde el enfoque de la Psicología Positiva, donde se conoce como *bienestar* el estado vital de una persona caracterizado por estar satisfecho con la propia vida, experimentar con frecuencia y emociones positivas, gozar de una salud física y psíquica ajustada a las propias expectativas (Jiménez, Izal & Montorio, 2016). Desde esta perspectiva la psicología debe actuar para el bienestar o salud de las personas y comunidades por lo que se hace necesario indagar aquellas variables que pueden interferir en dicho bienestar de acuerdo con los diferentes contextos en los que se desarrollan. En este sentido, existen tres conceptos de bienestar que son estudiados frecuentemente; el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar objetivo (Rabito-Alcón & Rodríguez-Molina, 2016).

El *bienestar subjetivo* se refiere a aquellas conclusiones que los individuos hacen cuando evalúan su existencia en un momento determinado, aquello que los seres humanos piensan y sienten con respecto a su vida, concluyendo entonces que en éste lo más importante

es la autoevaluación que hace un individuo acerca de dichos elementos (Cuadro & Florenzano, 2003). En cuanto lo que concierne al *bienestar psicológico*, podemos decir que se trata de un estado psicológico de tipo emocional y cognitivo de las personas que se relaciona con el desarrollo personal, la manera de afrontamiento, el esfuerzo y el afán por conseguir metas que resultan relevantes (Zubieta & Delfino, 2010). Estos conceptos toman un lugar en la psicología educativa ya que abordan como elemento indispensable la satisfacción con la vida, factor que se asocia con el crecimiento positivo. Entonces, se dice que es importante conocer el bienestar subjetivo y psicológico de una persona e incrementarlo pues éste está relacionado con aspectos como la conducta prosocial y las relaciones positivas que se dan entre pares (Gutiérrez & Goncalves, 2013).

Finalmente, el último concepto que se denomina como *bienestar objetivo* se entiende como la situación de vida de un individuo o grupo de personas que disfruta o tiene acceso a una serie de bienes y condiciones materiales, físicas y sociales. Teniendo en cuenta variables externas, criterios observables, cuantificables y comparables de acuerdo a ciertos parámetros que establecen las necesidades o gustos de cada persona (Rabito-Alcón & Rodríguez-Molina, 2016).

Por otra parte, el término *empoderamiento* se hace presente para impulsar el cambio positivo de una persona en las situaciones que viven, fortaleciendo capacidades como, confianza, visión y protagonismo frente al grupo social perteneciente. De esta manera, está fuertemente ligado con otros términos como la potenciación, el fortalecimiento, el apoderamiento, y con este se introduce la noción de poder no sólo como fenómeno social, sino también como variable psicológica (Sánchez, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, el empoderamiento se entiende como el proceso mediante el cual las personas, instituciones y comunidades logran control sobre sus asuntos. Es así que las personas, organizaciones o grupos marginados se dan cuenta de la función del

poder dentro del contexto de sus vidas, y desarrollan habilidades y capacidades para mejorar el control de las mismas (Banda Castro & Morales Zamorano, 2015). Asimismo, involucra cambios en la identidad y en la autopercepción de las personas. Generalmente cuando un individuo o grupo se empoderan, se apoya tanto en la comunidad para la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, así como para sí mismos (Montero, 2009).

No obstante, a nivel individual de análisis de una persona aparece el empoderamiento psicológico, el cual refiere a un sentido de competencia personal, un deseo o disponibilidad para tomar acciones en diversos entornos públicos relacionado positivamente con el liderazgo. El *empoderamiento psicológico* está compuesto por diferentes dimensiones como lo son: la autoestima, la personalidad, la toma de decisiones, los aspectos cognitivos y motivacionales y la autoeficacia, entendida esta última como la percepción propia acerca de las capacidades, habilidades y recursos (Peterson et al., 2006).

En la construcción personal y compartida del bienestar, las personas emprenden procesos que implican cambios, por lo cual es importante mencionar el concepto de *resignificación*, ya que los seres humanos frecuentemente hacemos uso de relatos o historias para significar y resignificar nuestros acontecimientos de la vida diaria. Teniendo en cuenta que, constantemente atribuimos significados a los momentos y experiencias vividas, es imprescindible considerar que es un proceso de construcción continua y por esta misma razón generamos procesos de resignificación (Gergen, 2007).

Dicha resignificación, entendida como un proceso de transformación renovadora de significados, en donde existe una movilización tanto del discurso como en las acciones provocadas por el sujeto, en términos que este pasa de un estado de naturalización de un acción repetitiva y justificada hacia nuevas alternativas de comprensión (Molina, 2013).



Vinculado al concepto anterior, la *resiliencia* se entiende como un constructo que hace parte del proceso de resignificación donde se refiere a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida para superarse e inclusive ser transformados por ellas.

En el ámbito de las ciencias sociales, son varias las perspectivas desde las cuales se puede enmarcar dicho concepto. A partir de un análisis crítico de algunas de estas perspectivas Molina (2013), establece cuatro condiciones para que ocurra tal transformación: la primera; la clarificación del significado previo o ya consolidado, la segunda; la consideración de unas condiciones que exijan y posibiliten –o hagan viable- el cambio, la tercera; mediante una estrategia específica que lo movilice y por último, la cuarta condición; la implicación necesaria de una reflexión y un cambio activo en las dinámicas sociales de los distintos agentes implicados. Por tanto, la re-significación adquiere una importancia ética y política al referir a un proceso deseable (Molina, 2013).

Desde algunas perspectivas teóricas de base filosófica (Butler, 1997; Thiem, 2004), la re-significación surge como una posibilidad emancipatoria de la identidad del sujeto crítico, quien tradicionalmente se ve limitado por el ejercicio y los mecanismos del poder que le imponen ciertos significados sobre la realidad y sobre sí mismo, derivando en formas de ver el mundo que no necesariamente resultan fieles y que se suelen asumir como verdades, inmutables, universales e incuestionables. La resignificación refiere a una estrategia, a la vez deber y posibilidad permanente, del ser político, para cuestionar, dialogar, construir y encontrar nuevos significados contextualmente situados a las concepciones y prácticas hegemónicas o habituales. El concepto guarda estrecha relación con los procesos de identidad, pertenencia y subjetividad, ya que todo significado socialmente compartido se construye como producto de interacciones y situado en ciertas condiciones socio-históricas que lo permean y orientan sus acciones (Weedon, 2004).

En la literatura psicológica, el término aparece en distintas acepciones, según el enfoque de base; por ejemplo en el enfoque sistémico, concretamente desde los planteamientos del construccionismo social (Gergen, 2006), la resignificación es una finalidad terapéutica posible desde el presupuesto de que los significados y comprensiones de un ser humano sobre su identidad –sobre la forma como él mismo y otros lo perciben- y su historia, se construyen en las interacciones sociales y en el diálogo intersubjetivo y más concretamente en el lenguaje usado para referirse a personas, situaciones y experiencias.

Desde el enfoque cognitivo (Ellis, 1979; Beck, 2000), se usa el término reestructuración para referirse a la posibilidad de asignar nuevos sentidos y significados a las situaciones, emociones y hechos, mediante la modificación de percepciones, creencias y pensamientos, mientras que en el enfoque psicoanalítico (Freud, 1914), la re-significación es el resultado bien de recordar o traer una experiencia del pasado al presente, bien de llevar una experiencia presente al pasado de manera tal que el contenido del recuerdo se modifica, como base para la modificación de la interpretación que el paciente le da. Por su parte, desde la escuela de la Gestalt (Perls, Hefferline y Goodman, 1951), se acuña el concepto de self, para hacer alusión a aquel fenómeno que ocurre tanto en el individuo como en el entorno y en la relación entre ambos –el campo organismo-entorno-, como entre individuos, siendo por definición un proceso que le permite otorgar significado y sentido a la existencia. La resignificación del self, es la vida misma, el trasegar por ella, la esencia de la naturaleza del ser dinámico.

Otras propuestas de corte humanista (Frankl, 1984), hablan de sentido de vida como la meta proyectada, también como la dirección del movimiento y del significado como la intención e interpretación que se otorga a cada momento existencial, siendo la resignificación una vía hacia la aceptación y dignificación de la condición humana, como el proceso que posibilita que la historia de vida de cada ser adquiera trascendencia.

Una vez revisados los conceptos alusivos a la afectividad en ámbitos laborales orientados al cuidado, es preciso emprender la revisión del término *cuidadores familiares o informales* se refiere a las personas que por diferentes motivos o aspectos dedican gran parte de su tiempo y esfuerzo, para brindar cuidados básicos por un tiempo prolongado en el diario vivir. A su vez, asumen las principales decisiones sobre el cuidado de la persona a cargo. Al respecto, Pinto y Sánchez (2000) refieren a los cuidadores como el principal apoyo en la asistencia de una persona con problemas de salud. Por lo que participan en los procesos de cuidado doméstico, teniendo como objetivo principal suplir las necesidades básicas (Edugives, 2014).

Según el tipo de relación entre el cuidador y la persona cuidada se distingue entre dos tipos cuidadores; formales e informales. La diferencia entre estos dos términos está dada por la dependencia institucional en la cual se inscriben quienes brindan estos servicios. En este sentido, los *cuidadores informales* por lo general son familiares o personas cercanas, que de manera voluntaria en ocasiones de forma voluntaria y en otras obligadas se ven en la tarea de suplir necesidades de niños/as, adultos mayores o personas con algún grado de discapacidad. Estos no disponen de una capacitación específica, no reciben una remuneración económica y tienen un alto compromiso debido a el afecto que sienten por la persona cuidada por lo que ofrecen una atención sin límites de horarios (Escobar, Peñas, Torres & Gómez, 2008).

En cuanto a los *cuidadores formales*, son aquellos que se dedican de manera profesional o calificada al cuidado de una tercera persona. Se caracterizan principalmente por disponer de preparación y capacitación para el desempeño de las tareas requeridas, recibir remuneración económica por el trabajo efectuado, tener un horario previamente establecido y tener un nivel de compromiso en función del grado de su profesionalidad (Escobar, et al., 2008).

### **Marco Empírico**

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para esta investigación, es necesario realizar un acercamiento a los diferentes hallazgos reportados por los estudios realizados frente a la importancia del trabajo desarrollado por las madres comunitarias, las cuales cumplen con un rol similar que una Formadora en la institución donde se realizó la presente investigación. Estas investigaciones resaltan su importancia e impacto sobre la niñez a nivel nacional; se investiga además sobre los diferentes programas o modalidades que se han instaurado para la formación orientada a población de la primera infancia, en diferentes ciudades de Colombia.

Basados en lo que nuestra investigación quiere alcanzar, podemos subrayar la importancia de los cambios en las concepciones que se tienen sobre la niñez, pues tal y como se ha planteado anteriormente, partiendo de estas percepciones y creencias, radica el grado de importancia que se le brinda a esta población y la cobertura de sus necesidades. Respecto a ello, es posible destacar el estudio realizado por Jaramillo (2009), cuyo objetivo radica en reconocer las concepciones de infancia percibidas por las madres comunitarias bajo el marco de la Ley de Infancia y adolescencia. De esta manera y teniendo una muestra de 50 madres comunitarias, indagaron sobre el concepto de infancia, derivando cinco categorías de análisis (Concepto de infancia, etapa, atención integral, sujeto de derecho, lúdica- juego y familia). Dentro de los resultados obtenidos se refleja poca coherencia entre los planteamientos de la ley frente a las categorías y las concepciones manifestadas por las madres, evidenciando desconocimiento sobre las edades comprendidas en la primera infancia, así como la importancia de esta etapa en el desarrollo del niño, pues a pesar de destacarse como un periodo de gran relevancia, desvalorizan las capacidades que ellos tienen y no cuentan con argumentos que sustenten sus planteamientos (Jaramillo, 2009).

Estos resultados no solo demuestran la poca capacitación que recibe esta población para el cuidado de la niñez, sino que encienden una alarma, en lo que respecta a la calidad y efectividad de la atención que se le está brindando a la primera infancia y el nivel de formación que están recibiendo. Referente a este aspecto, vale la pena traer a colación la investigación realizada por Torrado, Reyes y Durán (2006), en la cual resaltan el impacto que tiene la educación y estimulación recibida durante esta etapa, tanto en el desarrollo cognitivo y físico, como moral, espiritual y emocional, desde diferentes perspectivas como la económica, política, social y ética. Adicionalmente, exponen diferentes programas realizados en Colombia, explicando que a pesar de las grandes proyecciones se han quedado cortos en cobertura y calidad, pues sus intereses se basan en mitigar la violación de los derechos fundamentales de los niños, dejando en un segundo plano su desarrollo. De allí, se propone la creación de un plan que se rige bajo principios como solidaridad, equidad, integralidad, sostenibilidad y corresponsabilidad; los cuales deben ser promulgados y practicados por todas las personas que atiendan a esta población.

En la investigación realizada por Jaramillo, Osorio y Borjas (2009), se buscó identificar las transformaciones de un grupo de madres comunitarias del ICBF por medio de discursos, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales en el programa de capacitación “Nichos Pedagógicos”. Al iniciar el proceso, las investigadoras identificaron que las madres comunitarias reconocen las características principales de las etapas de desarrollo infantil especialmente de los niños de 3 a 5 años de edad. Con respecto a la visión que tiene de su labor, ellas la relacionan con el cuidado y la protección del infante; al final del proceso y de la aplicación de la capacitación afirmaban que su función se relaciona con el cuidado y la enseñanza para que “los niños sean hombres de bien en la comunidad”. Cabe resaltar que los valores evidenciados a lo largo de toda la investigación fueron la autoestima y la autovaloración por la labor realizada; esto se evidenció en la expresión de ideas y el respeto

ante los comentarios de las compañeras. También se percibieron la solidaridad y la cooperación, que favorecieron y enriquecieron los lazos de interacción entre ellas.

Finalmente, se afirma que las madres comunitarias manifestaron ante los talleristas actitudes cordiales, respetuosas y de agradecimiento con relación al proceso de capacitación. Sobre este proceso afirmaron que fue un espacio que les brindó la oportunidad de clarificar conceptos para orientar sus prácticas educativas.

Retomando a la autora Rosa Julia Guzmán (2010), la presente busca plantear las concepciones de infancia desde la teoría y la práctica. Por lo cual, se expone los resultados de dos investigaciones realizadas sobre las concepciones de infancia de educadores y sobre estudiantes de primer semestre y último semestre de diversas universidades del país. El objetivo general de la investigación era dar definiciones explícitas de las concepciones derivadas de la práctica. Y el objetivo específico, se basaba en proporcionar una investigación cualitativa por la cual se podían establecer concepciones específicas de educadores y como estas llegaban a influir en la educación, teniendo en cuenta que estos educadores pueden tener o no una formación académica. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario por medio del cual se realizó una entrevista.

Teniendo en cuenta lo anterior, las siguientes fueron las concepciones de infancia obtenidas gracias a educadores en ejercicio. Ellos tuvieron la oportunidad de hablar desde su motivación individual y su perspectiva. La primera concepción fue la de la infancia como sujeto de prácticas, la cual incluía como motivación de ser educadores, la experiencia. La segunda concepción es la de la infancia como sujeto de cuidados, afecto y formación en valores para el futuro en donde lo esencial son los valores, el afecto, y el sujeto como tal, es decir que el infante sea protegido y sea cuidado de forma integral. Cabe señalar, que en esta concepción los docentes mantienen una relación profesional con la escuela y familia. Del mismo modo, encontramos la concepción de infancia como sujeto de prácticas en

determinadas condiciones, donde el éxito de la educación depende básicamente de la vocación, el amor y la estrategia por medio donde se da la práctica de la docencia (Guzmán, 2010).

Por otra parte, la investigación: “Estudio de la construcción el concepto de Ciudadanía en la Primera Infancia por parte de las Madres Comunitarias que hacen parte del programa de formación SENA” fue un estudio realizado por Rodríguez y Arly (2014) sobre la formación ciudadana que brindan las Madres Comunitarias de la localidad de Santa Fe a los niños y niñas de la Primera Infancia. Es esta investigación se organizaron grupos focales con 27 Madres Comunitarias que hacen parte del programa Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia (A.I.P.I) del Servicio Nacional del SENA.

Se analizaron tres categorías: Participación, Autonomía y Pensamiento Cuidante y se realizó una visita al Hogar Agrupado Domingo Savio, en donde emergieron de otras tres categorías que luego se analizaron: Ciudadanía en las Madres Comunitarias, Juicio Moral y Resolución de conflictos, para ampliar la mirada sobre este aprendizaje. El estudio arroja entre sus resultados la importancia de visibilizar a los niños y niñas de la Primera Infancia como interlocutores válidos. Por otro lado, las educadoras desde su condición de género aportan a la ciudadanía de los niños y niñas, así mismo, la formación que han recibido por parte del SENA ha tenido un impacto positivo en la resignificación de su ciudadanía y por ende en la ciudadanía de los menores (Rodríguez & Arly, 2014)

En el barrio San Cristóbal Norte, en la ciudad de Bogotá, se realizó una investigación llamada “Autoestima y liderazgo en Madres Comunitarias” en la que los investigadores se interesaron por estimular a las madres comunitarias de la asociación "Pantanitos", en donde el objetivo principal fue fortalecer su autoestima con el fin de ser funcionales y activas en la comunidad. Todo se realizó por medio de dinámicas, conferencias, talleres, conferencias, videos, etc. Algo esencial que se buscó con esta investigación fue que las madres escribieran

sus sueños y metas y se creó un proyecto llamado “La Ludoteca”. Los autores de esta investigación afirman que el objetivo se cumplió, pues al tener cuenta su actitud pudieron observar cómo ellas fueron líderes, compañeras, amigas; recursivas, creativas y sobretodo, aprendieron a valorarse, respetarse unas a otras y a ellas mismas (Plazas & Rovida, 2001).

En Medellín, se hizo una investigación llamada Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Esta está relacionada con la comprensión de las prácticas de cuidado en las madres comunitarias. Este fue un estudio cualitativo con una metodología fenomenológica-hermenéutica en donde participaron madres comunitarias de 6 municipios antioqueños. Con estas 30 madres comunitarias se realizaron entrevistas y grupos focales y se encontró que cada madre comunitaria construye su red del cuidado, cuyo eje de sentido es el cuidado provisto a los niños y niñas (Bedoya-Hernández, 2013).

### **Justificación**

Partiendo de los hallazgos expuestos en el marco empírico y teórico, es posible afirmar que la atención a la primera infancia y las concepciones que se han desarrollado frente a esta, han llevado a la sociedad a un desconocimiento parcial sobre sus necesidades básicas, centrándose así la dimensión física, como único elemento a tener en cuenta, predictor del bienestar del niño. Además de ello, el poco conocimiento frente a sus etapas de desarrollo y los hitos que en esta se evidencian no solo a nivel motor sino cognitivo, han consolidado una idea de niño como un ser no consciente y por ende no pensante, representación que ha llevado a muchos padres, instituciones educativas y otras entidades a obviar las necesidades del niño o a limitarlas a las oportunidades que les brinda el contexto y entorno de manera espontánea, dejando de lado el desarrollo integral sobre el cual tanto énfasis se hace en la literatura (Torrado, Reyes & Durán, 2006).

Precisamente por ello, en los documentos marco de la política de atención a la primera infancia se ha tomado en consideración tal situación, Es así como en El Código de



Infancia y adolescencia del 2006 y en el documento 20: el sentido de la educación, se exponen planteamientos sobre la importancia de la atención en la primera infancia, resaltando en ellos la preocupación de la desatención de esta población, que ha terminado en la violación y vulneración de sus derechos. Partiendo de allí, plantean la importancia de dirigir esfuerzos en el ámbito educativo, no solo desde el aspecto cognitivo, sino emocional; descubriendo que es justo en este periodo en el que el ser humano instaura sus primeras bases para el aprendizaje, mediante el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas, cognitivas, emocionales, morales y sociales.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se resalta la importancia de la formación en el componente emocional, reconociendo el rol fundamental del docente, cuidador, familia, entre otros actores, como entes más cercanos a esta evolución y como futuros agentes de modelamiento para el niño; aún así, reconocen como un deber civil el acompañamiento y respaldo de la comunidad en pro de esta población. Adicionalmente, estos documentos subrayan la relevancia de la educación durante la primera infancia, rompiendo con los paradigmas que se han implementado frente a las capacidades del niño, a través del reconocimiento de otros mecanismos de comunicación diferentes a la lengua verbal.

De allí parte la pertinencia y relevancia a nivel social, de esta investigación, ya que, brindaría la posibilidad a las formadoras de explorar y resignificar su rol como agentes sociales, reconstruyendo el impacto de su ejercicio, no solo en la niñez, sino en el desarrollo social y económico del país y asimismo, permitirá la transformación y adaptación de la primera infancia como sujetos de derecho, a quienes se les otorgue un nuevo estatus en la jerarquía social y política. Lo anterior debilitaría las posibles brechas sociales que se han generado, promoviendo la igualdad de condiciones y oportunidades a nivel educativo frente a los niños que se encuentran en instituciones privadas, incluyéndolos y preparándolos para la inmersión a la educación formal, no solo a nivel cognitivo, sino emocional (Cárdenas, 2014).

De paso, se contribuye a escuchar las voces de las cuidadoras, para entender sus necesidades (CYFS, 2007).

Sumado a ello, y teniendo en cuenta el nivel de formación proporcionada a las formadoras, la cual se fundamenta en aspectos como alimentación, nutrición y salud, que aunque son verdaderamente productivos y propicios para la población con la que se trabaja, desconocen el componente afectivo, motivacional, y de bienestar. Adicional a lo anterior, vale la pena mencionar la importancia y novedad que representa este proyecto a nivel metodológico, ya que, por enmarcarse como una investigación de acción participativa, fundamentada en el construccionismo, no solo busca crear una herramienta de apoyo para las formadoras y demás agentes que se vean involucrados en la formación de la primera infancia, sino que busca integrar los saberes y experiencia de estas personas, para el crecimiento y fortalecimiento de su labor. Lo anterior no solo resignificará su desempeño e importancia a nivel social, sino que aumentarán los niveles motivacionales de las formadoras, para desarrollar su oficio, reconociendo la coherencia de sus acciones y hallándole un sentido a su trabajo que va más allá de lo asistencial. En este orden de ideas, se sobreponen las motivaciones extrínsecas como el salario, para prestar un buen servicio a la primera infancia. (Boavida & Da Ponte, 2011).

En éste punto debe reconocerse la influencia que tienen las condiciones laborales y contextuales del cuidador, específicamente su sensibilidad, sus recursos psicológicos y afectivos en la calidad de las interacciones que éste establece con el niño (World Health Organization, 2004; Carbonell, 2013), a la vez que destacar que quienes prodigan bienestar a las niñas y niños requieren del debido reconocimiento, a la vez que necesitan y merecen experimentar bienestar, como base para el adecuado ejercicio de su labor y la configuración de su sentido de vida (Zabala, 2006); si bien debe aceptarse que la labor de cuidadora no es adecuadamente valorada, o bien resulta de poca importancia para el común de las personas,

cuando no se le invisibiliza o se le desconoce, alimentando formas de discriminación y desigualdad hacia quienes se encargan de cuidar infantes (Jelin, 2010).

Por otro lado, este trabajo investigativo no solo representa un valor a nivel personal en la medida en que permite el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas, empáticas y de trabajo en equipo, con las formadoras, sino que también se ve involucrado la integración de los saberes teóricos con la realidad y la práctica, tanto desde una perspectiva pedagógica como psicológica. Además de lo anterior, representa una relevancia a nivel interdisciplinar en la medida en la que resalta la responsabilidad social y ética de cada uno de los profesionales que se encuentran inmersos en la atención en la primera infancia y que podrían favorecer la ejecución efectiva de la tarea de las formadoras (Torrado, Reyes & Durán, 2006).

En consecuencia con lo anterior y enfatizando la labor del psicólogo, este proyecto, permitirá reconocer los factores motivacionales que interfieren y afectan el desarrollo de la labor de las formadoras, al fin de proponer intervenciones y programas que contrarresten estos efectos, teniendo en cuenta que el ejercicio de este oficio, parte desde la entrega hacia el crecimiento comunitario, representando variables distintivas frente a otras variables analizadas en la satisfacción laboral en general. Lo anterior, requeriría la movilización de recursos por parte de profesionales como trabajadores sociales y la intervención de abogados y politólogos que velen por el cumplimiento de lo estipulado tanto en los programas desarrollados por las formadoras como en los beneficios económicos y prestaciones a las cuales tienen derecho. De igual forma, en el área de la pedagogía, brinda información sobre las áreas que se deben potenciar en mayor medida en estas poblaciones, convirtiéndose en los retos pedagógicos de su ejercicio.

*Objetivo general*

Encaminar a un grupo de formadoras en la resignificación de su labor mediante experiencias afectivas con el fin de mejorar sus interacciones con los niños.

### *Objetivos específicos*

Reconocer las concepciones y percepciones de las formadoras sobre su labor, la infancia y su desarrollo

Describir y esquematizar las prácticas y estrategias desarrolladas por las formadoras como mecanismo de control en su ejercicio

Identificar las concepciones y percepciones que afectan el bienestar de las formadoras en el desarrollo de su labor.

Desarrollar experiencias afectivas orientadas a favorecer el reconocimiento de las necesidades y realidades de los niños.

En concordancia con lo anterior a continuación se presentan las categorías inductivas, deductivas y emergentes de la investigación.

### **Tabla 1.**

#### *Categorías y dimensiones*

Categoría	Dimensiones
<b>Concepciones a los conceptos y percepciones de las formadoras</b>	Infancia y desarrollo: En esta se destacan las ideas y teorías que han formado las formadoras de acuerdo a su experiencia sobre la infancia, sus necesidades y capacidades
	Implicaciones de su labor: Se refiere a las percepciones de las formadoras sobre el impacto de su labor y sus funciones

<p><b>Motivación Impulso o fuerza dirige al ser humano a actuar, mediando su disposición para superar obstáculos, a satisfacer sus deseos y a alcanzar metas (Jesús, 2011).</b></p>	<p>Intrínseca: Proviene de fuentes internas de la persona y de sus necesidades psicológicas (Espinoza &amp; Gallardo, 2006)</p> <hr/> <p>Extrínseca Proviene de fuentes externas al individuo que se encuentran en su entorno y juegan como recompensas sociales</p>
<p><b>Competencias emocionales: Habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y de las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2004)</b></p>	<p>Conciencia emocional Capacidad para reconocer las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto</p> <hr/> <p>Regulación emocional Capacidad para utilizar y modificar las emociones de forma adaptativa. Reconociendo la relación entre comportamiento, emoción y cognición</p>
<p><b>Competencias sociales: Disposición del ser humano para mantener buenas relaciones con las otras personas orientados hacia la mejora del bienestar personal y social (Pérez-Escoda, Ceballos &amp; Ruiz-Bueno, 2014).</b></p>	<p>Empatía: Se refiere a la capacidad que tiene la persona para ponerse en el lugar del otro y experimentar su realidad, logrando comprender al otro. (Ministerio de Educación Nacional, 2004).</p> <hr/> <p>Asertividad : Capacidad de expresar opiniones, sentimientos e ideas de forma clara y concreta para los demás.(Ministerio de Educación Nacional, 2004).</p> <hr/> <p>Juicio moral: Capacidad para argumentar, analizar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana que permite el avance emocional y cognitivo en cada individuo para la toma de decisiones y la ejecución de acciones (Lind, 2011).</p>

<b>Bienestar: Nivel de satisfacción con la propia vida (Jiménez, Izal &amp; Montorio, 2016)</b>	Bienestar subjetivo: Se refiere a aquellas conclusiones que los individuos hacen cuando evalúan su existencia, concluyendo cuales son los factores o ámbitos más importantes para su vida (Cuadro & Florenzano, 2003).
	Bienestar objetivo: Se entienden como los elementos estándares y comunes que han sido construidos socialmente y cubren las necesidades básicas del ser humano. (Rabito-Alcón & Rodríguez-Molina, 2016).
<b>Empoderamiento: Disponibilidad para tomar acciones en diversos entornos públicos relacionado positivamente con el liderazgo (Montero, 2009)</b>	Autoeficacia: Entendida como la percepción propia acerca de las capacidades, habilidades y recursos (Peterson et al., 2006).
<b>Mecanismos de control: Estrategias y prácticas que implementan las formadoras para formar reglas de convivencia y mantener el orden y control</b>	Rígido y autoritario: Las normas son impuestas , las sanciones varían de acuerdo a la situación el medio de control es el grito o regaño  Mediadora y democrática: La normas y sanciones y premios son establecidas en conjunto, se realizan acuerdos y el medio de control es el diálogo y la reflexión

### Marco Metodológico

#### Enfoque

Para este estudio se trabaja desde el paradigma socio-crítico (Habermas, 1968; Blaikie, 2007), asumiendo que la realidad social se construye en las interacciones y en la

experiencia socio histórica y culturalmente mediada, por lo cual las experiencias de vida pueden ser interpretadas, pero no para asumirlas como un hecho inmodificable, sino como la base para la transformación de los propios actores sociales y sus situaciones.

Por lo tanto, se trata de una investigación de corte cualitativo con enfoque experiencial basado en la actividad instrumental y la revisión teórica para contrastar las diferentes concepciones y percepciones de las cuidadoras sobre el impacto de su labor en la sociedad colombiana en especial en la primera infancia a cargo de ellas.

### **Base epistemológica**

Esta investigación tiene una visión constructivista, este tipo de aprendizaje se describe como una manera de concebir el proceso del aprendizaje de la persona (Zubiría 2004). En esta línea, la formadora se percibe como un ser capaz de construir su propio conocimiento. El constructivismo es una epistemología que busca entender el conocimiento humano. Por otro lado, es considerado como una teoría del conocimiento, que estudia la relación entre el sujeto (conocedor) y el objeto (cognoscible), a la naturaleza del producto de dicha interacción (conocimiento y aprendizaje), y a la naturaleza misma de la realidad en la que este encuentro se hace posible y tiene sentido (Zubiría, 2004; Gergen, 2007).

En esta concepción, se considera que la formadora para esta investigación y el grupo social al cual pertenece, no son producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción que se va produciendo, día a día, como resultado de las interacciones entre esos factores (Soler, 2006). En este orden de ideas, para el constructivismo, el conocimiento no es una copia de la realidad, ni producto de la subjetividad, sino una verdadera construcción que depende de la representación inicial que se tiene de la nueva información, la actividad interna y externa que se desarrolla y la interacción con otros (Soler, 2006; Gergen, 2007).

Lo anterior se aplica dentro de la investigación, aquí se indica que la forma como conocemos las personas, es a través de las representaciones que nos hacemos de las cosas y de los modelos que construimos para explicarlas, comprendiendo que éstas representaciones y éstos modelos están siempre cambiando, de la misma manera como se van dando los procesos de maduración de los sujetos y los grupos sociales, y en la misma medida en que se van dando nuevas interacciones entre las personas y la realidad.

Esto implica que el Constructivismo no puede describirse como una metodología y que niega la sola transmisión de conocimientos. Esta visión considera que todas las personas tienen capacidad de construir conocimiento con base en sus pre-saberes, en la interacción con el medio y las demás personas (Soler, 2006). Cabe resaltar que una concepción como la anterior, pone de presente que ésta no podrá realizarse si no hay un ambiente que le sea propicio.

### **Diseño**

En consideración de la base epistemológica presentada, se asume un diseño de corte emergente o flexible (Vasilachis, 2006), porque ofrece la posibilidad de realizar cambios en la investigación a medida que ésta se va desarrollando, de acuerdo con los hallazgos y situaciones inesperadas que puedan llegar a presentarse en una realidad social particular cuya naturaleza es dinámica y multifactorial. Esta es una investigación cualitativa inductiva pues da lugar a nuevas preguntas, hipótesis, constructos y categorías.

Con base al enfoque que se describió anteriormente, en esta investigación se buscarán espacios de reflexión y construcción que le permita a la formadora identificar sus necesidades personales y profesionales para suplir las necesidades de los niños que atiende dentro de la institución, de igual forma que ella misma logre plantear estrategias para suplir sus necesidades.

### **Método de investigación**



En cuanto al método, se trabajará en una investigación acción participativa con el fin de desarrollar una nueva propuesta que genere conocimientos transformadores en el cuidado de las formadoras hacia los niños y niñas. Partiendo de diversos procesos como la reflexión y la construcción colectiva de saberes entre los diferentes participantes para así alcanzar una transformación social en el contexto educativo colombiano. Lo cual implica un procedimiento reflexivo, controlado, sistemático y crítico que tiene como fin producir una realidad concreta sobre la práctica y rol que ejercen las formadoras. Igualmente, es necesario justificar la importancia de entender a la participante como un sujeto activo que contribuye a su conocimiento y la transformación de su propia realidad.

### **Participantes**

Esta investigación maneja un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la muestra fue elegida de acuerdo a las necesidades de la investigación. La muestra está conformada por 13 funcionarias, pertenecientes a una IAPA (Institución autorizada para la adopción), quienes ocupan cargos como formadoras (9 participantes), cocineras (3 participantes) y personal de lavandería (1 participante) y cuyas edades oscilan entre los 26 años a los 65 años.

### **Instrumentos y técnicas:**

Dentro de las técnicas que se van a emplear para el desarrollo de la investigación, es posible destacar:

#### **Observación participante.**

Este tipo de observación nos facilita la integración e interacción con la población estudiada, favoreciendo el involucramiento en el fenómeno a evaluar, partiendo de las necesidades o afirmaciones vivenciadas dentro de la comunidad. Lo anterior implica, una interacción constante y cercana entre el investigador y los participantes dentro del contexto de estos últimos, permitiendo una recolección de datos sistemática y no intrusiva.

Para el desarrollo de esta técnica, se genera un formato de registro, en el cual se consignan las diferentes actividades realizadas por la madre comunitaria, durante los periodos de observación, incluyendo la duración, las temáticas abordadas y los recursos empleados para cada ejercicio ; así como las reacciones y conductas de los niños frente al desarrollo de las actividades propuestas . Vale la pena mencionar que para la recolección de los datos se asiste a la jornada de trabajo de las formadoras una vez a la semana.

### **Juego de roles.**

Entendido como un juego en el que varias personas generan una situación ficticia o imaginaria, representando un personaje; esta técnica permite que los participantes asuman un rol de un personaje en una situación presentada, vivenciando y representando sus motivaciones, intereses, comportamientos y pensamientos, favoreciendo la reflexión de los mismos frente a las concepciones que tienen sobre el rol que desempeñaron y haciéndose conscientes de la postura del otro (Sevillano, 2009)

### **Rutinas de pensamiento.**

Son entendidas como aquellas herramientas que favorecen la visualización del pensamiento, refiriéndose a cualquier tipo de representación observable que sustente el desarrollo de ideas, argumentos y reflexiones. Para esta investigación se manejaron dos rutinas de pensamiento. En primer lugar *Step inside*, esta rutina de pensamiento busca que las personas que la realicen adopten un rol, poniéndose en el lugar de otra persona en una situación expuesta, de esta forma, favorece los procesos de empatía, amplía la visión de una situación comprendiendo la realidad desde otra mirada, al representar otro protagonista de la circunstancia (Ritchhart, Morrison, & Perkins, 2011). Por otro lado encontramos la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” la cual busca transformar o modificar las concepciones frente a un tema, ampliar el campo de conocimiento frente a la temática a

trabajar y reconocer y valorar las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar o entender la temática o situación (Ritchhart, Morrison, & Perkins, 2011).

### **Juegos de integración.**

Estas dinámicas, buscan la integración y el conocimiento dentro del grupo de trabajo, mediante la identificación de gustos, hobbies, intereses profesionales, etc.

### **Cranium de gustos**

Esta dinámica, busca que las cuidadoras reconozcan los gustos de sus compañeras frente a alimentos, actividades, animales, películas, música, programas de televisión, etc.

### **Componentes**

*Dibujar:* En este componente los participantes deben representar mediante un dibujo la palabra que se les indica, sin introducir ninguna letra o número. En el momento de exponer el dibujo, no se puede emitir ninguna palabra o seña.

*Actuar:* En este componente los participantes deben realizar la mímica que represente o ejemplifique la palabra que se les indica, para ello no podrán emitir ningún sonido, ni formar con ninguna parte de su cuerpo letras o números

*Moldear:* En este componente los participantes deberán moldear en plastilina una representación de la palabra indicada, para lo cual no podrán emitir ningún sonido, ni formar con la plastilina letras ni números.

*Nombrar:* En este componente los participantes deberán leer la frase o palabra indicada al revés iniciando por el final de la palabra. La lectura debe realizarse de forma completa, no se podrá descomponer silábicamente, ni deletrear.

### **El intérprete**

Esta dinámica tiene como fin la improvisación, imaginación, mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal, permitiendo la interacción entre las cuidadoras. En esta

dinámica, debe existir un extranjero quien inventa palabras en un lenguaje inventado y un intérprete que traduce al público lo expuesto por el extranjero.

### **Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en las siguientes fases:

*Fase 1: Estructuración del marco comprensivo.* Buscamos teorías relacionadas con las variables de interés para tener una percepción global del tema, conceptualizando los ejes articuladores del proyecto (Primera infancia y cuidadoras) así como los conceptos que se relacionan con estos como motivación, bienestar, empoderamiento, competencias sociales y emocionales.

*Fase 2: Estructuración de las bases teóricas y empíricas.* En esta fase abordamos los diferentes términos clave que se fundamentan la investigación, retomando además diversas investigaciones que se relacionen con la temática a trabajar.

*Fase 3: Selección de los participantes.* Realizamos la selección de la población por conveniencia, proceso frente al cual, el único aspecto a tener en cuenta como elemento de participación era que la cuidadora perteneciera a la institución seleccionada, se encontrara en ejercicio de su labor y tuviera la disposición para participar en la investigación, ya que fue un ejercicio voluntario, que requería una inversión de tiempo adicional a su horario laboral.

*Fase 4: Acercamiento a la población de trabajo.* Llevamos a cabo el primer contacto con la institución a la que pertenecen las cuidadoras, exponiendo el objetivo y procedimiento que se busca llevar a cabo; teniendo en cuenta que hemos servido como voluntarias en la institución fue más conveniente tener la aceptación de la institución.. Asimismo y después de haber obtenido el permiso de ingreso, se abordan a todas las cuidadoras de manera personal, para exponer nuestros objetivos y pretensiones con el trabajo de investigación, reconociendo su rol en el proyecto y acordando su participación, estableciendo en común acuerdo los horarios en los que se realizarán las vivencias . Posteriormente, se realiza la firma del

consentimiento informado como parte del acuerdo de confidencialidad y respeto hacia las cuidadoras.

*Fase 5: Observación.* En primera instancia se ejecutó una observación, que nos ayudará a reconocer las funciones de las cuidadoras, las dinámicas que se desarrollan en sus relaciones tanto entre ellas, como con los niños y los directivos, profesionales de la institución (psicóloga, pedagoga, trabajadora social, nutricionista, enfermera). Esta observación se llevó a cabo por un periodo de 2 horas en una sola sesión, proceso desarrollado con cada una de las cuidadoras, identificando los momentos de interacción con los niños y su duración, el vocabulario empleado para dirigirse a ellos, el lenguaje no verbal y verbal al dar una instrucción, la conversaciones y acercamientos con su compañera de turno, entre otros. Los resultados de la observación inicial y las realizadas a lo largo de la experiencia se analizaron bajo la técnica de mapeo, que nos permitió plasmar y condensar las relaciones (ver en resultados).

Dando inicio a la realización de dos dinámicas de integración, favoreciendo el conocimiento de las cuidadoras entre ellas, en lo que se relaciona a gustos y maneras de pensar.

*Fase 6: Implementación de las técnicas.* Partiendo de los objetivos propuestos y en la búsqueda de obtener la mayor reflexión, aprendizaje y fortalecer las relaciones creadas con las formadoras generamos 8 encuentros en la institución, en los que se desarrollaron las técnicas planteadas anteriormente. No obstante, cabe resaltar que se realizaron modificaciones al cronograma inicial, teniendo en cuenta situaciones externas al proyecto que impedían los encuentros como: la falta de las cuidadoras, quienes cubrían turno en el hospital o eventos familiares que no permitían su participación en la vivencia. Además de ello, fue necesario realizar una reestructuración de las vivencias, teniendo en cuenta que se modificó el objetivo de la investigación, al haber percibido otras necesidades en las cuidadoras, diferentes

a las planteadas por nosotras. En concordancia con lo anterior, se establecieron sesiones con una duración de entre 1 hora 30 minutos o 2 horas, dependiendo del ritmo del grupo y la profundidad con la que lograron abordar las temáticas, cada 8 días. Cabe mencionar que en estos encuentros algunos voluntarios cubren las labores de las cuidadoras que están de turno durante el tiempo del taller, las demás asisten en su día de descanso o después de haber finalizado su turno, debido a que las vivencias se ejecutaban a las 7: 30 am, sábados y domingos, con el fin abarcar los 4 turnos y además se buscaba poder contar con el personal de cocina, aseo y limpieza, a quienes se les facilitaba más este horario. Los encuentros se estructuraron en un cronograma, (apéndice 1), en el que se exponen los objetivos perseguidos en cada sesión.

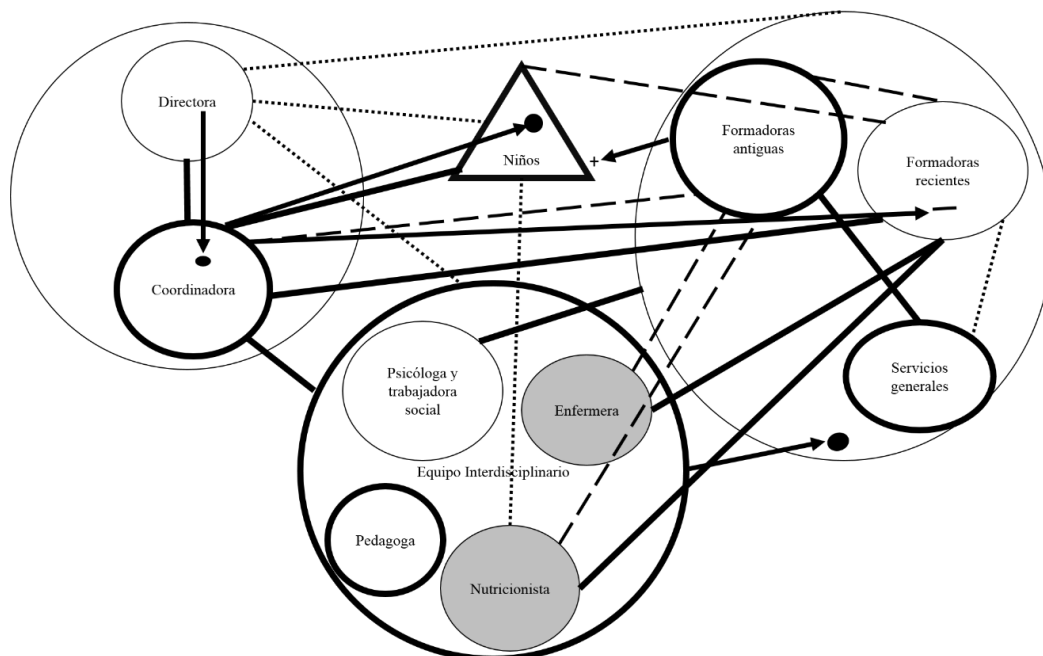
*Fase 7: Análisis y discusión de resultados.* Realizamos un análisis de la información en donde se unificaron los datos obtenidos en las matrices de las observaciones (técnica de mapeo) y los productos de las vivencias realizadas, entre los que se encontraban, carteleras con imágenes y narrativas de las cuidadoras, anotaciones y reflexiones de las mismas frente a diversos temas, diarios en los que consolidaron el significado de las vivencias en su vida personal y laboral, el decálogo de la formadora, formulado por ellas mismas de forma conjunta, entre otros. A partir de allí, establecimos y consolidamos las categorías emergentes, mediante el análisis de contenido, la codificación axial y un esquema de relaciones categoriales, que favoreció el reconocimiento de relaciones de causalidad entre las categorías de análisis, logrando y facilitando la comprensión parcial de los sentimientos, pensamientos y acciones de las formadoras

*Fase 8: Reestructuración del marco comprensivo.* Tomando como base las percepciones frente a las necesidades reales que fueron expuestas de manera implícita e indirecta por de las cuidadoras, se generaron cambios en los objetivos de la investigación y en las vivencias propuestas, lo cual desembocó en la reestructuración del marco comprensivo, en

el que se integraron nuevos conceptos o se modificaron otros, dando un vuelco a la perspectiva desde la que se estaba analizando o exponiendo el concepto.

## Resultados

Para la planeación de cada uno de los talleres, se hizo una observación inicial de cómo son las relaciones entre los diferentes actores que están involucrados en el presente trabajo. Utilizando la técnica de mapeo se pudo comprender las dinámicas e interacciones de la institución, y con base a esa diseñar actividades que facilitaran y mediaran entre las diferentes relaciones. De igual forma, esta técnica permite hacer un análisis y una serie de interpretaciones con respecto al efecto que tienen las relaciones en el ejercicio del ser formadora lo cual también trae consecuencias sobre los niños. Así mismo nos permite ver cómo se manifiestan las diferentes categorías dentro de la labor que desempeñan las formadoras. Mediante las siguientes figuras, se representa cómo se perciben estas relaciones.



*Figura 1.* Mapeo de los actores sociales divididos en tres áreas según sus roles dentro de la fundación

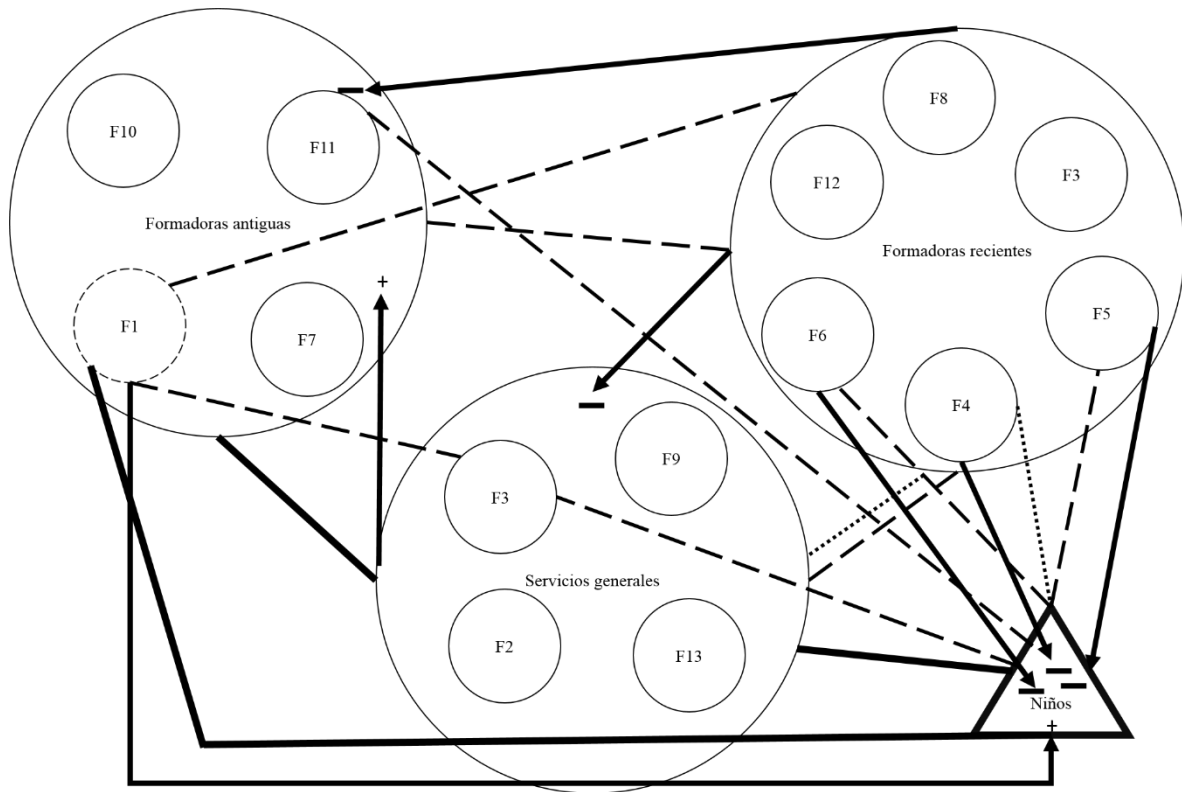


Figura 2. Mapeo de las principales actores sociales que estuvieron directamente involucradas en la investigación.

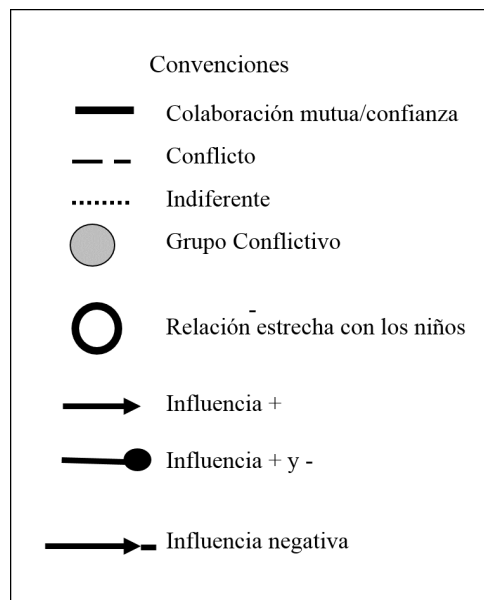


Figura 3. Convenciones para comprender las interacciones entre los diferentes actores.



En este proyecto, buscamos identificar qué tipo de relación tiene la Directora y la Coordinadora de la institución con las formadoras, siendo estas las protagonistas de la investigación; al igual que la calidad de cuidado y los recursos que reciben los niños. Entre la Coordinadora y la Directora predomina la relación de confianza y colaboración mutua (a favor). Entre la Directora y el equipo interdisciplinar predomina una relación indiferente, mientras que entre Coordinadora y el equipo interdisciplinar existe una relación de colaboración mutua (a favor). Entre la Directora y las cuidadoras predomina una relación indiferente, entre la coordinadora y las cuidadoras con mayor permanencia en la institución predomina una relación de conflicto (en contra) mientras que con las cuidadoras que llevan menos años de permanencia en la institución la relación es de colaboración mutua y de confianza. La Directora tiene una relación indiferente con los niños mientras que la Coordinadora tiene una relación de confianza.

En este proyecto, buscamos identificar qué tipo de relación tiene el equipo interdisciplinar con las formadoras y los niños. Al igual que la calidad de cuidado y la atención integral. En todo el equipo interdisciplinar predomina una relación de confianza y colaboración mutua. Con la psicóloga y la trabajadora social, todas las cuidadoras existe una relación de colaboración mutua y confianza (a favor). En cuanto la pedagoga, el equipo interdisciplinar, las cuidadoras y los niños predomina una relación de confianza

Entre la nutricionista y dos de las cuidadoras con mayor permanencia en la institución predomina una relación de conflicto (en contra), mientras que con las cuidadoras que llevan menos años de permanencia en la institución la relación es de confianza. Entre la nutricionista y los niños la relación es indiferente. Por otro lado, entre la enfermera y las cuidadoras con mayor permanencia en la institución predomina una relación de conflicto (en contra) mientras que con las cuidadoras que llevan menos años de permanencia en la institución la relación es de confianza. Entre la enfermera y los niños la relación es

indiferente y conflictiva.

El grupo de cuidadoras es la muestra con la que se va a trabajar directamente interviniendo en sus interacciones con los niños. Se analiza y se reflexiona sobre las concepciones que tienen de su labor, la primera infancia y su vida personal. Entre las cuidadoras de mayor permanencia y las que llevan menos tiempo dentro de la institución se evidencia una relación conflictiva, entre dos de éstas existe una mayor problemática. En cuanto a las señoras de los servicios generales y las cuidadoras de mayor permanencia existe una relación a favor, pues existe una colaboración mutua y de confianza. Sin embargo, las cuidadoras de menor permanencia cuentan con una relación indiferente con las señoras de servicio generales.

La relación de las señoras de servicios generales y los niños es de confianza (a favor). En cuanto a la relación de los niños con todas las cuidadoras, tres de estas tienen una relación conflictiva, una de ellas es indiferente y las demás tienen una relación de confianza, destacando que solo una de estas establece una relación de colaboración mutua.

La Directora tiene una influencia sobre todos los actores de la institución. La Coordinadora tiene alta influencia sobre el equipo interdisciplinar, las cuidadoras y los niños. Entre el equipo interdisciplinar no hay ningún actor que tenga influencia sobre los mismos (bajo). Todo el equipo interdisciplinar tiene una alta influencia sobre las señoras del servicio y las cuidadoras. En cuanto las cuidadoras existen tres de ellas quienes tienen una influencia alta sobre las demás. Entre las señoras del servicio generales y las cuidadoras hay una baja influencia sobre las demás.

Para la realización del análisis cualitativo se tuvo en cuenta cómo caracterizan las formadoras desde sus propias vivencias y experiencias ejercidas en la práctica de su labor y los talleres realizados. A continuación se presentan categorías deductivas, inductivas y emergentes con sus respectivas subcategorías, utilizando el procedimiento de análisis de

contenido teniendo en cuenta la codificación abierta (denominación de categorías y subcategorías) y codificación axial (Strauss & Corbin, 2002).

### **Concepciones**

En lo que se refiere a la *dimensión infancia y desarrollo*, de acuerdo con las observaciones es posible hacer alusión al momento en el que los niños entre 0 a 3 años son cambiados de pañal, allí formadoras como F4, F5, F6, F7, F8 y F10 cambian el pañal de los niños sin mirarlo o hablarle, en contraste con ello las formadoras restantes les hablan sobre sus características, sobre los avances que han tenido, los miran a los ojos, los acarician, los abrazan F1 y F11 les aplican crema o talcos. De igual forma F1 en el momento de dar la comida, deja afuera de sus cunas a los niños que ya comieron mientras juegan, en este periodo de tiempo les canta y comparte sonrisas con ellos.

Por otro lado, durante el desayuno F8 y F6 indican a los niños hacer una oración y escogen a algunos de ellos para que la dirijan. Vale la pena destacar en este punto que todas las formadoras solicitan a los niños mayores de 3 años (quienes ya han adquirido un lenguaje verbal y no verbal que les permiten hacerse entender y su vez han alcanzado el bipedismo) que se vistan y cepillen sus dientes de forma autónoma. De igual manera piden a los niños mayores que ayuden a los que están aprendiendo a caminar a bajar las escaleras, tomándose de las manos y en algunos casos a darles la comida.

En cuanto a las vivencias se evidenció en una rutina de pensamiento que se aplicó (“antes pensaba y ahora pienso”) F2 y F10 afirman "Un niño para nosotras es una personita muy importante, son personitas a las que hay que darles mucho cariño, consejos, hacerlos sentir bien que son importantes para un futuro". F8 también alude al mismo tema y expone: “a los niños hay que brindarles mucha atención, porque carecen de afecto y esto lo demuestran con sus pataletas y a los niños pasivos hay que ponerles más cuidado porque encierran cosas, uno no sabe que sienten”. En el juego de roles F8 hace alusión al cuidado de

un niño de 2 años y medio que posee un retraso en su desarrollo “No importa si se le habla bonito o feo el no entiende eso”, en el misma vivencia F11 expone “los niños saben a quién se la montan”.

Con respecto al desarrollo de los niños cuando se les pregunta sobre el concepto de estimulación F11 y F10 explican “no es solo algo físico, también es emotivamente, mimarlos decirles que están lindos, hablarles”, F7 Y F8 concuerdan con lo anterior, exponiendo “la estimulación es hablarles, cogerles las manos, hacerles masajes, a los grandes también hay que hacerles cosas para que tengan más capacidades y aprendan más como ayudarlos a que conozcan sus partes del cuerpo, jugar con plastilina, ayudarles a saltar”. Por otra parte, al pedirles que destaquen las habilidades de un niño asignándoles una edad específica F5 destaca que los niños 2 años deben “apilar juguetes, decir palabras o frases claras, caminar, correr y acatar órdenes”, F1 y F12 por su parte subrayan que los niños de 6 y 7 meses “deben mantenerse sentados, atento a estímulos sonoros como aplaudir, balbucear, también debe gatear, pararse con apoyo, coger el tetero y otros objetos”.

En cuanto a la subcategoría *implicaciones su labor*, al iniciar las sesiones en la rutina de pensamiento “antes pensaba y ahora pienso”, F5 plantea que su función como formadora es “hacerles saber que no todos los amaneceres son iguales, que cada día es una oportunidad para seguir creyendo en el amor...debo apoyarlos en sus aprendizajes y enseñarles lo mínimo, mantener en ellos la inocencia de ser niños a pesar de la vida llevada, darles mi mano amiga, maternal e incondicional y enseñarles el sentido de vivir en comunidad y compartir”; F6, F7 y F9 agregan “nuestra función es educar, alimentar, divertir y estimular. Por su parte F12 realiza un abordaje de todas las funciones que desempeña “nosotras levantamos a los niños, los dirigimos para que se bañen, les damos el desayuno, los llevamos y recogemos del colegio, limpiamos los baños, el comedor y arreglamos las cama”. Finalmente, F4 suscita “nosotras los preparamos para la familia que los va adoptar”.

En relación al taller en donde se abordó el desarrollo de los niños, las formadoras convergen en que su función es estimular el desarrollo de los niños, de esta forma F7 Y F8 proponen que “la estimulación es hablarles, cogerles las manos, hacerles masajes, a los grandes también hay que hacerles cosas para que tengan más capacidades y aprendan más, como ayudarlos a que conozcan sus partes del cuerpo, jugar con plastilina, ayudarles a saltar... Y pues se supone que eso es lo que debemos hacer solo que con que tiempo”. Por otra parte, F3 plantea “gracias a ustedes pudimos mejorar en nuestro trabajo porque pudimos practicarlos con los niños de la fundación y con los de nosotras mismas”. F5 y F11 respaldan esta postura al decir “gracias a mi trabajo he sabido ser madre, mujer, amiga, niña y compañera de pronto mañana ya no esté aquí pero todo lo que los niños me enseñaron y personas como ustedes nos dejaron un legado para mi hijos y nietos”. F3 , F11 y F1 exponen el descubrimiento de nuevos elementos dentro de las vivencias y su labor, teniendo en cuenta todas la adversidades y situaciones que se dieron durante el proceso y explican “uno aprende muchas cosas buenas que de pronto no estaban en nosotras...nos hicieron ver que lo que hacemos tiene valor humano, que no somos una más, esto es una experiencia de vida... reevalúe mis acciones”.

### **Motivación**

En la dimensión motivación intrínseca al indagar sobre los factores o razones que impulsan a las formadoras a desarrollar su labor una de ellas explican “Me siento feliz haciendo esta labor porque es muy bonita, además los niños me encantan” F10, de igual forma F5 y F1 plantean “La satisfacción más grande para mi es verlos sonreír” y F5 complementa “que buena recompensa para el poco tiempo que compartimos”, F2 agrega “Los más grato de trabajar aquí es cuando los niños se van con sus padres adoptivos y biológicos”; finalmente, F11 reporta “para mi esta labor hace parte de mi vida, cada personita tiene un lugar en mi

corazón, me hace sentir humana... Dios nos da una oportunidad de sembrar en esos corazoncitos amor, que su paso por este hogar no sea algo traumático o malo”. Igualmente, en la vivencia relacionada con el bienestar F9 expresó “Dar mucho afecto para mi es felicidad, cuando hago mi trabajo cada día mejor es felicidad porque me siento bien, tratar a los niños bien, darles afecto y decirles que los amamos me da felicidad”.

La segunda subcategoría que surge de esta categoría es la *motivación extrínseca* esta se hizo visible en la actividad de la rutina de pensamiento; antes pensaba ahora pienso, donde F4 explica “a pesar de ser una labor social es necesario que a uno le paguen y pues por eso uno también está acá”. F12 explica. “Lo que más me gusto fue mostrarles lo que hacen los niños de las pataletas para que comprendan y valoren nuestra labor” así mismo F10 replica “necesitaba que alguien me diera como esa autoestima para seguir adelante con nuestros proyectos” y F11 finaliza “Porque el amor así sea una estadía cortica del niño, esa personita siempre lo van a recordar a uno” a lo cual F5 agrega “los niños saldrán a delante con un futuro prometedor que seguramente agradecerán a todo nosotros que ajenos a sus vidas llegamos para formar parte de ellas”.

### **Competencias emocionales**

Se establece la subcategoría *conciencia emocional*. Dentro de las observaciones realizadas en el inicio de la investigación y durante la realización de las vivencias es posible destacar el siguiente apartado: “F6 debe estar de mal genio, porque yo me tomo mi tiempo con cada niño, como tú ves yo les aplico este remedio, la cremita y pues eso hace que nos demoremos más en entregar turno, o sea salimos más tarde” expone F1. En cuanto al juego de roles, podemos destacar que en las reflexiones algunas formadoras expresan “quisiera ser más dedicada a cada niño pero el tiempo no es suficiente”, otra formadora (F5) hace referencia a

sus sentimiento expresando que “me pongo triste cuando ellos no obedecen” y F7 “me pongo triste porque hacen cosa malas, aunque los perdono”.

Del mismo modo, vale la pena traer a colación los reportes de las formadoras en la vivencia relacionada durante el taller de bienestar, donde al indagar sobre el momento inesperado en el que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) decidió llevarse a los niños y niñas de la de la institución, quedando solo 15 de 50 niños que se encontraban allí. F11 afirma “cuando se llevaron los niños, sentimos que nos los arrebataron, nos los quitaron, ellos eran como nuestros hijos, desde ahí venir acá es muy triste, todas nos sentimos como vacías aunque debemos seguir cuidando a los que quedan y mirar esforzarnos para que no los devuelvan y no cierren acá”. Asimismo, F5 expresa: “la salida tan rápida de los niños ocasiona sentimientos encontrados de rabia, tristeza e impotencia”.

Respecto a la subcategoría de *regulación emocional* en las observaciones realizadas F5, F6, F8 y F11 se dirigen a los niños a gritos al darle una instrucción o cuando estos no obedecen. En otros casos en los que algún niño agrede a sus pares o desordena los cuartos, ellas tienden a tomarlo del brazo o alzarlos para sacarlos del espacio en el que se encuentra la mayoría de los niños y llevarlo a otro cuarto en el que puedan estar solo. De esta forma dentro de las observaciones se destaca el momento en el que F11 le dice a un niño que había desordenado un cuarto “no lo van a adoptar si se sigue portando mal”.

Haciendo alusión a las experiencias de los talleres es de vital importancia subrayar el juego de roles en el que F12 expuso “aunque a veces uno quisiera ahorcarlos entre comillas, porque no se quedan quietos, todos gritan y uno ya no puede más, uno respira saca a los más agresivos de la sala o al que se portó mal, lo deja que se calme... mientras tanto uno ordena y también uno se calma para no decir cosas de las que después se pueda arrepentir”. En el taller relacionado con el concepto de bienestar en el momento en el que las formadoras narran los sucesos en los que se llevaron a los niños F10 explica “Fue imposible no llorar cuando me

dieron la noticia, menos mal yo no estaba porque no sé qué hubiera hecho” y F5 agrega “yo si llore y sé que acá uno no lo debe hacer, pero es que se llevaron nuestros niños”.

### **Competencias sociales**

Aparece la subcategoría de *empatía*; dentro de las observaciones realizadas se encuentran diversas situaciones en las que se ejerce un castigo sobre el niño, sin escuchar el proceder de sus acciones. Un ejemplo de ello es la acción toman las formadoras al ver que un niño le pega a otro, sacándolos de la sala sin indagar lo sucedido. Asimismo, se observa cómo F5, F11, F7 y F6 reportan que una de las niñas se la pasa llorando a toda hora y le dicen que deje de llorar o en algunos casos la regañan, teniendo en cuenta que la niña llegó a la institución pocos días atrás. En lo referente a la rutina de step inside a F10 se le pidió que imaginara que ella era el niño que los policías lo habían sacado de su casa cuando lo encontraron amarrado de un pie a una pata de la cama y ella respondió “me siento triste, no entiendo porque mis papas me trataron así, quisiera estar un lugar mejor, espero que me lleven a otro lado donde me traten bien... y tengo miedo porque no sé quiénes son las personas que me llevan y si son buenas”.

Al pedirle a F12 que pensara que ella era la niña a la que su mamá le había quemado las manos por comerse las onces realizó la siguiente anotación “yo me siento muy triste, no entiendo porque mi mamá no me quiere, me dolió mucho lo que ella me hizo y me duele cuando cojo las cosas... Estoy muy asustada tengo miedo porque a la casa llegó mucha gente y mi mamá gritaba, cuando un señor me alzo yo solo quería estar al lado de mi mamá porque pues yo si la quería y no la he vuelto a ver y me da miedo no sé a dónde iré”. En relación con las demás formadoras a pesar de la indicación (con el caso que te expusimos, vas a imaginar que tú eres el niño y cómo te sientes), no lograron asumir el rol de la persona que se les indicaba, razón por la cual respondían: “yo creo que el niño debe estar triste porque no se siente querido” planteó F5 y F6 replicó: “debe ser difícil para los niños que llegan pues



porque al fin y al cabo ellos quieren a sus papás así los traten mal y llegan a un lado en el que no conocen y les toca defenderse solitos”.

Diferente a los casos anteriores a otras formadoras se les pidió que asumieran la postura de la madre que había tomado la decisión de dejar a su hijo en la institución, a lo cual respondieron: “yo creo que la mamá fue muy valiente y quería mucho a su hijo, porque prefirió brindarle la posibilidad de que él pueda tener una mejor vida, pues ya que ella no se la podía dar” expuso F2 y F8 agregó: “yo creo que debió ser difícil para ella tomar esa decisión pero fue consciente y no le dio una mala vida al niño”. Finalmente, en los diarios que realizaron las formadoras plantean: “fueron talleres amenos, agradables de mucho aprendizaje, donde se pudo interactuar con todas, pude estar más cerca a otros los cuales no sabe uno qué piensan o sienten y comprenderlas” agregó F4.

En la subcategoría de *asertividad*; en las observaciones se destaca el momento en el que F11 le dice a un niño que había desordenado un cuarto “no lo van a adoptar si se sigue portando mal”. Sin embargo, al tratar temas o situaciones en las que se veían implicadas más de una cuidadora o se requería hablar de sus características y hacer alusión a las demás, como en el caso del juego de roles ellas utilizaban términos como “siempre nos ubican en parejas, tratando de combinar perfiles teniendo una dominante que en este turno sería yo y otra más tierna y pasiva como F1” afirmó F5.

En lo referente a la construcción del decálogo de la formadora, se observó que F5 tomó el marcador y comenzó a preguntar a las otras que creían que debía escribir, la mayoría de ellas aportaron mientras que dos formadoras observaban y otras dos se encontraban hablando de otro tema. Después de haber puesto cinco factores, F5 y F12 tomaron marcadores y comenzaron a dibujar y representar otras características que sus compañeras les iban diciendo, indicando qué otra imagen podría ejemplificar el concepto que estaban mencionando.

En la subcategoría de *juicio moral* se pudo ver presente en la sesión de bienestar al indagar sobre la salida de los niños F11 frente a la visita inesperada del ICBF en la que se llevaron los niños explica “yo creo que nosotras si tenemos la culpa de que se los llevaran porque como no la pasamos peleando entre nosotras a veces dejamos de hacer las cosas bien y los niños se fueron descuidando”. Durante el mismo taller al confrontar las respuestas que habían puesto al hacer la jerarquía de los factores que intervienen en el bienestar y la realidad de su diario vivir F9 anotó: “pues a veces uno tiene que tomar decisiones en busca de una cosa, por ejemplo, yo trabajo para darle las cosas a mis hijos y pues eso requiere que esté acá todo el día y puede que no le dedique tiempo pero pues lo hago por ellos.” En contraste con ello, F5 expresó: “lo que dices es cierto pues uno es como incoherente porque siente una cosa pero pues no hace lo que piensa sino que lo contrario”. Por último, en la realización de los diarios se encuentran apartados con el de F1 quien explica “aprendí y también reevalúe mis acciones” asimismo F3 agrega “aprendimos muchas cosas buenas que de pronto no estaban en nosotras”.

### **Bienestar**

Surge la subcategoría *bienestar subjetivo*, al pedirles que definan bienestar F11, F10, y F5 resumen que es sentirse a gusto con sí mismo y con el entorno que lo rodea. Durante la aplicación del taller de la rutina de pensamiento; antes pensaba y ahora pienso F11 y F2 exponen que “parte de nuestra labor es lograr que los niños estén bien y para esto ellos deben salir a ver el zoológico y que conozcan animales, tener una habitación independiente, sacarlos al parque de diversiones, deben mantenerse siempre con una buena presentación personal, también el estudio es muy importante para todos los niños, el amor de un hogar, compartir con papá, mamá y hermanos que se sientan amados”.

En la construcción de los diarios se ve reflejada esta subcategoría en cuanto que F5 reporta: “agradecimiento a la vida porque me permitió primeramente tener la dicha de ser

madre y compartir con mis hijas desde el momento de concebirlas y verlas llegar a este mundo y seguir compartiendo junto a ellas”. Adicionalmente F2 explica: “los niños cuando están aquí y se van con sus padres adoptivos o biológicos van a tener el amor y el cariño que de pronto no tienen aquí por más que todas traten de darles lo mejor de cada una”. No obstante, todas las formadoras concuerdan en que el bienestar es el predictor de la felicidad destacando como factores importantes e influyentes el tener una familia, cumplir con las metas propuestas, tener una educación y la ausencia de problemas. Mientras que la libertad, el poder y el reconocimiento fueron calificados con menor relevancia.

La segunda subcategoría *bienestar objetivo*, en una de las vivencias al pedirles que definirán el concepto de bienestar algunas formadoras como F3, F9 y F4 aluden a las condiciones que necesita el ser humano para estar bien remarcando la salud y el dinero. Por otra parte, en la ejecución de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso F11 y F2 exponen “deben tener una buena alimentación para su buen desarrollo físico, tener un techo”. En otro de los talleres, todas las formadoras concuerdan en que el bienestar es el predictor de la felicidad destacando como factores importantes e influyentes la salud como un aspecto primordial, seguido de la vivienda y el dinero el cual ocupó el último lugar en la jerarquía de los 10 elementos. Cabe traer a colación la rutina de pensamiento; antes pensaba y ahora pienso, en la cual se indaga sobre las condiciones con las que contaban los niños en la institución F5 expresó “los niños aquí están bien porque ellos tienen alimento, un techo, gente que los cuida, están mejor que con sus papás”. Posteriormente, en la última sesión después de que se habían llevado a los niños al preguntarle si los niños estaban bien en la institución ella afirmó “no realmente aquí les hacía falta muchas cosas, estaban algo descuidados”.

### **Empoderamiento**

Surge la subcategoría de *autoeficacia* que se hace visible en el momento de las observaciones donde se nota como F1 prepara remedios caseros con implementos traídos por

ella de su casa, más una crema medicada para las quemaduras de los niños la cual aplica a los niños diariamente cuando les cambia el pañal. Cuando se indaga sobre estas acciones ella explica “mira la colita de este niño, tenemos que hacer algo porque a ellos les duele y si acá no hacen nada nos toca a nosotras, así como con el shampoo y la crema para el cuerpito”.

Por otra parte, vale la pena mencionar que durante la hora de la comida los niños en su mayoría expresan un deseo por repetir el cual es negado. Por lo que se observaba que los más pequeños lloraban cuando se les terminaba el alimento y a los niños grandes que no comían rápido se le quitaba el plato con el alimento. Frente a ello las formadoras manifiestan: “nosotras quisiéramos darles más pero no podemos porque esas son las porciones que deja la nutricionista”. Aún así, en ocasiones algunas formadoras se dirigen hacia la cocina a hablar con la cocinera y ella afirma que no puede darles más. A pesar de lo anterior F1 en distintas ocasiones compra compotas para los niños más pequeños y las mezcla con algún otro alimentos para el consumo de los más pequeños dado que en ocasiones estos la rechazan por su textura y consistencia; todo ello para hacer más atractivo su sabor y así no se queden sin comer, explica ella misma.

Respecto al tema de la alimentación en la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso en la reconstrucción de la labor que ella realiza, F5 reporta “damos alimentación a los niños, aunque no como quisiéramos” y agregó “yo me siento mal, cuando los niños me dicen que quieren más y yo no puedo hacer nada para darles”. Al pedirle que escribiera qué acciones podría ejecutar ella para mejorar esta situación expresó: “yo cumplo con dar el reporte a la enfermera o a la nutricionista, pero pues lo que yo gano es muy poco y no puedo darles más”. En otro espacio, en la realización de los diarios F10 escribe en este “quisiera tener muchas más cosas para darle a estos niños, se merecen mucho amor y comprensión a veces uno se siente como impotente para seguir, pero talleres como estos nos han servido” de

forma similar F2 agrega “quisiera tener más tiempo para darle a cada niño el amor que tengo en mi corazón”.

Por último, frente a la categoría emergente de *mecánicas de control* que se conoce como a las estrategias y prácticas que implementadas por las formadoras para mantener el orden y control más establecer reglas y normas de convivencia. Emerge la subcategoría *modelo rígido y autoritario* que son la forma en que las cuidadoras instauran las normas y sanciones que varían de acuerdo a la situación. En las observaciones realizadas se destaca que las reglas nunca se establecen en mutuo acuerdo y al llegar niños nuevos a la institución no se les da conocer, al igual que las rutinas que se manejan diariamente, como los horarios de dormir, de alimentación, entre otros. De la misma manera, las sanciones tienden a variar de acuerdo a la situación o el niño, entre ellas se destaca el aislamiento, la reparación o el regaño; una de las anotaciones realizada por F11 la cual confirma lo anterior: “yo soy estricta, pero también soy flexible, yo lo manejo según el niño porque no todas las veces los niños están rebeldes... los niños miran a quien se la montan”, frente a este punto F6 agrega “si paladeamos a un niño, luego todos quieren que uno los paladiee para comer, entonces no se puede, toca dejarlos de últimas”.

También, se observa que F5, F6, F8 y F11 se dirigen a los niños mediante los gritos al darle una instrucción o en ocasiones en las que los niños no obedecen. En otros casos tienden a tomar como medida de control el aislamiento, donde los toman del brazo o alzan y los sacan del espacio en el que se encuentran la mayoría de los niños para llevarlos a otro cuarto. Durante el juego roles F10 y F7 realizan la siguiente anotación: “en la hora de bajar al comedor antes uno les dice, vamos a bajar en perfecto orden”. Adicionalmente, F11 manifiesta: “se debe aceptar la sanción o castigo que haga la otra compañera, dejar que una sola intervenga, toca hablar durito para que hagan caso, uno no se debe dejar agredir por ellos, no hay que darles cosas para que se porten bien”.

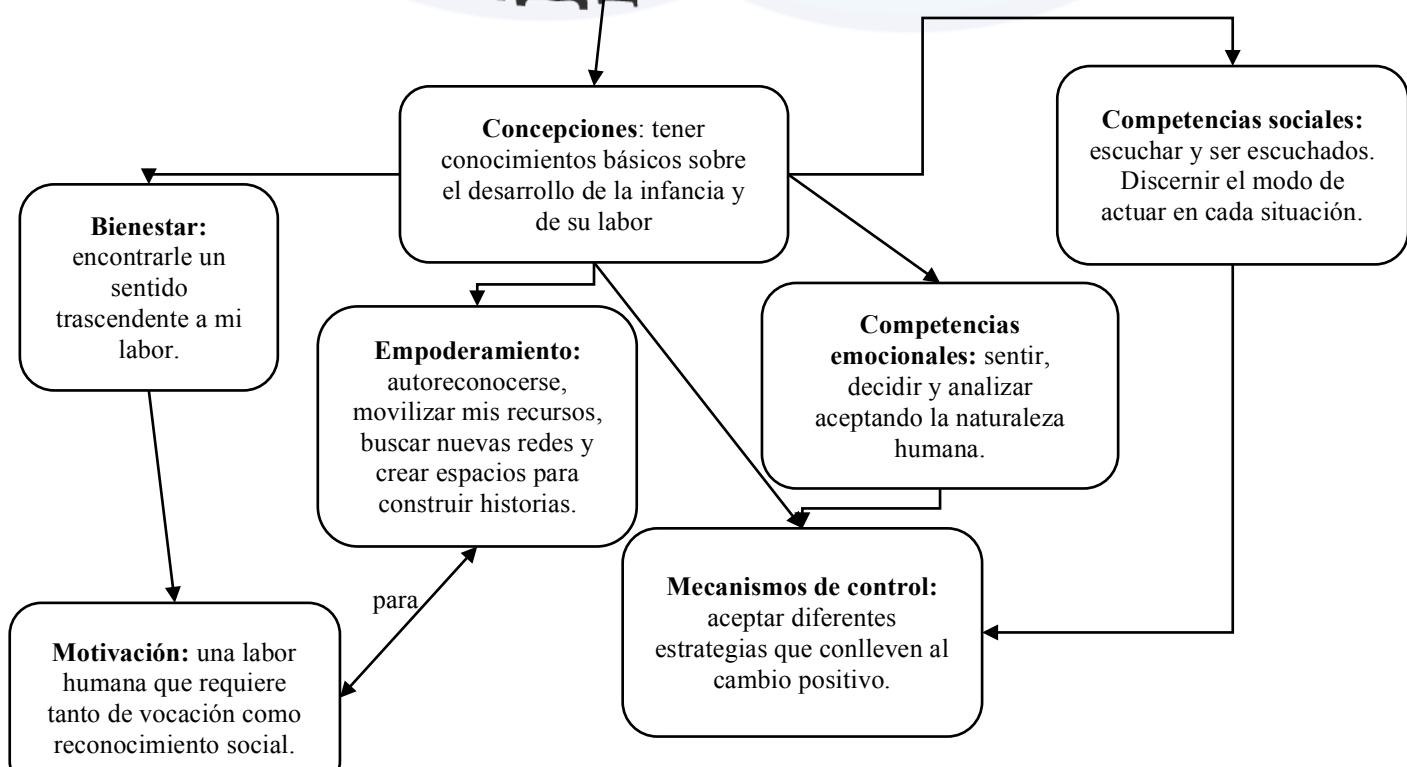
En la subcategoría *modelo mediador y democrático*, en las observaciones llevadas a cabo se distinguen diferencias entre el trato entre los niños medianos y grandes y los bebés, tal y como lo narra F6 quien afirma “hasta cierta parte hay que ser cariñosos, luego si hablarles más fuerte”. En la primera vivencia en la que se realizó la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso F2 y F10 exponen que los niños deben recibir regalos como estimulación y premio”. No obstante en la sesión de juego roles F10 realiza la siguiente anotación: “en la hora de bajar al comedor antes uno les dice, vamos a bajar en perfecto orden y ellos y hacen caso hablándoles, no gritando, siempre con amor... Con los bebés el trato es muy fácil porque se manejan mejor cuando uno los consiente, les habla mientras se cambian, se les canta, se les juega, son niños muy tiernos”, asimismo F8 reporta: “con los bebés el trato es con delicadeza, amor, se les habla así se tenga afán, aprovechar los momentos que tenga para hacerlo, dando teteros o a las comidas, esto es una gran estimulación... Con los grandes toca tener autoridad con respeto y amor, hacerle saber que hay cosas que no están bien y no hay que hacerlas”. F11 realiza la siguiente exclamación “es importante que ellos vean en la formadora su lado amable y cariñoso cuando ellos son flexibles y obedientes, los destacó con palabras agradables igual si es necesario entablo charla con ellos según el comportamiento sin regaños y a solas” y para terminar F12 expuso “aunque a veces uno quisiera ahorcarlos entre comillas, porque no se quedan quietos, todos gritan y uno ya no puede más uno respira saca a los más agresivos de la sala o al que se portó mal, lo deja que se calme, mientras tanto uno ordena y también uno se calma para no decir cosas de las que después se pueda arrepentir”.

### **Esquema de relaciones categoriales**

En la figura 4, se muestra un esquema de las relaciones categoriales que se evidenciaron durante toda la investigación. Aquí también se muestra el resultado de todo el proceso afectivo que vivenciaron las formadoras. El esquema contiene una nube de ideas,

esta es una representación visual de las palabras que conforman el decálogo que cada formadora hizo en el último taller, el ejercicio permitió que ellas pudieran realizar una conclusión de todo lo que vivieron y sintieron en cada uno de los talleres.

Por ello, en la nube de ideas que se presentan en diferentes tamaños las palabras que son mencionadas por ellas y en tamaño más grandes son aquellas que aparecen con mayor frecuencia en los decálogos. A partir de esta nube de ideas se evidencia las características expuestas por las cuidadoras sobre el imaginario de que es ser una formadora ideal. Se tiene como resultado que las características comunes fueron ser: honesta, cuidadosa, alegre, cariñosa, estricta, paciente, activa y amorosa.



*Figura 4.* Esquema de relaciones categoriales sobre la concepción de formadoras.

De acuerdo al esquema que muestra la relación que existe entre cada una de las categorías se puede hacer una interpretación de la forma en que estas se movilizan en el quehacer y sentir diario de las formadoras. En primer lugar, la codificación abierta nos permitió ver que el *empoderamiento* se relaciona con la *motivación*, esta es una relación bidireccional pues para apropiarse de su labor y empezar a creer que las funciones que ejercen generan un impacto positivo en el contexto en donde trabaja se requiere de una motivación intrínseca; de igual forma cuando las formadoras se motivadas, se ven impulsadas a realizar su labor con liderazgo apropiándose de lo que este genera en otros.

Las categoría *concepciones* se relacionan con el *bienestar* y con el *empoderamiento* pues depende del grado de conocimiento sobre el desarrollo del niño y de las funciones que debe ejercer una formadora, se va a dar cuenta todo lo que implica que un niño goce de bienestar en todas las áreas, tanto física como cognitiva y socioafectiva. También el hecho de que las formadoras tengan amplio conocimiento sobre el rol tan importante que juega en la vida de los niños, esto va a generar que se apropie del mismo viendo que este trasciende y que es vital para el buen funcionamiento de toda la institución.

La categoría *concepciones* se relaciona con las *competencias emocionales y sociales*,



ya que entre más se conozca acerca de las necesidades emocionales, de lo importante que es la formación de un niño, los formadores van a reconocer, aceptar y actuar en pro del bienestar del niño y van a saber cómo actuar en cada situación, por ejemplo al saber las consecuencias que genera el hecho de que a un niño lo separen de su familia, los formadores van a ser capaces de reconocer que ellos tienen emociones y van a actuar asertivamente al momento de recibir a un niño y brindarle estabilidad, apoyo y amor.

El hecho de que las formadoras trabajen con una población en estado de vulnerabilidad, puede generar empatía. Por lo anterior, la categoría la *regulación emocional* está relacionada con el conocimiento acerca de las necesidades del niño. Por consiguiente, en el momento en que las cuidadoras dudaban de la importancia de suplir las necesidades del niño, esto generaba una menor regulación emocional.

En cuanto a la categoría de *mecanismos de control*, esta se relaciona con las *concepciones* pues ellas tienen conocimientos previos (experiencias con hijos, antiguos trabajos) sobre el desarrollo de los niños y las formas en que se deben tratarlos.

La categoría *bienestar* se relaciona con la *motivación* pues si las motivaciones son intrínsecas el bienestar estaría relacionado con lo subjetivo, por otro lado si las motivaciones son extrínsecas, estas se relacionarían con bienestar objetivo.

Por último encontramos una relación entre *mecanismos de control* y *las competencias emocionales y sociales*. En la medida en que se mejoran los mecanismos de control se ven influenciadas las competencias sociales y emocionales, pues si hay más control logran tener en armonía en los niños, no habría una desregulación emocional y podrían llegar a ser más sensibles, de esta forma se reducirían los conflictos con los niños. En otras palabras, la armonía genera que sean más sensibles y empáticas a las necesidades y estado de los niños.

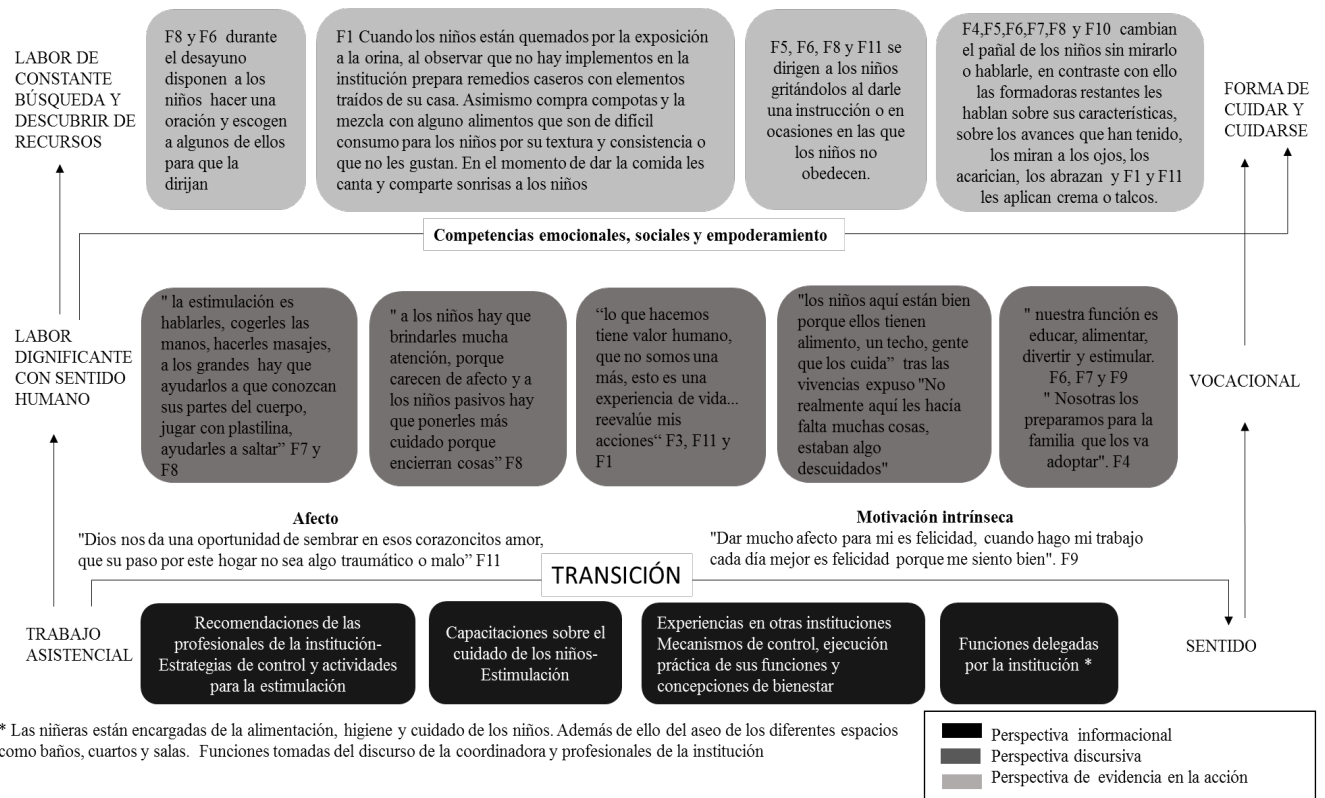


Figura 6. Esquema sobre las tres fases de resignificación vivenciadas por las cuidadoras durante las intervenciones.

En alusión a la Figura 6 se presentan los resultados de las cuidadoras en concordancia a las fases de resignificación atravesadas durante las vivencias y su relación a las competencias sociales y emocionales, la motivación, el empoderamiento y el afecto. De acuerdo con la primera fase; informacional (de abajo para arriba) las formadoras reciben información de diversas fuentes como lo son sus experiencias en otras instituciones relacionadas con la misma labor, las capacitaciones asignadas por el bienestar familiar, relacionadas con estimulación y su relevancia para el desarrollo; además de las recomendaciones frente al trato y manejo de los niños por parte de las profesionales y las funciones designadas por la institución. Desde esta postura informacional se deriva una proyección de su labor asistencial; no obstante al verse permeada por el afecto y la motivación intrínseca, esta información dota de sentido a su labor y logra trascender a un plano declarativo-discursivo.

En el declarativo-discursivo se evidencian las narrativas de las formadoras que ponen en manifiesto la apropiación e interpretación frente a la información proveniente del medio concibiendo su labor dignificante con sentido humano y es cuando las formadoras revalúan su función exponiendo características que les hace cambiar su percepción y darle un nuevo significado con un sentido humano, moral y de responsabilidad social y es así como al transitar en el desarrollo de competencias emocionales y sociales y el empoderamiento, se reconoce en su discurso el componente vocacional implícito en esta labor y sirve de elemento transicional para la última fase que es la acción en evidencia.

Finalmente, respecto a la fase de acción la formadora logra pasar su discurso a la ejecución de acciones de acuerdo a sus creencias y percepciones, frente a ello, se reconocen situaciones que evidencian su discurso puesto en acción o la incongruencia entre ellos; partiendo de esta perspectiva la labor de la formadora se define como una constante búsqueda para obtener nuevos recursos, que al ser permeado por la afectividad lo práctico resulta siendo una forma de cuidar y cuidarse a ellas mismas.

### **Discusión y Conclusiones**

Partiendo de los resultados expuestos anteriormente encontramos que las formadoras han desarrollado teorías implícitas acerca del cuidado de los niños y la necesidades que ellos poseen, reconociendo dimensiones como la motriz, cognitiva, socioafectiva y comunicativa. Además de ello, se hace notar la importancia que otorgan a la estimulación desde los primeros meses del niño, destacando en este punto que consideran y reconocen en mayor medida el impacto de su labor en estas edades. Ya que afirman que en edades superiores el niño va descubriendo y explorando por sí solo, su función allí es favorecer espacios y materiales teniendo en cuenta las herramientas con las que cuenta la institución.

En contraste con lo anterior, se evidencian en los resultados la predominancia de la categoría emergente de mecanismo de control rígido y autoritario, en el que las relaciones con el otro están permeadas y guiadas por los gritos. En el que a su vez se evidencia difusión en las reglas que guían la convivencia porque no se ha establecido formalmente y menos visiblemente, lo cual se relaciona estrechamente con los postulados de Muhamedrahimov y compañía (2014) que plantean en su investigación que en ciertas ocasiones la imposición de reglas repercute en la carencia de sentido del cuidador.

Lo que transgrede a los niños de forma consciente y continua, por lo que al notar las incongruencias entre su modelo autoritario o cuidador ocurre una variabilidad y relatividad de sanciones. Las cuales se rigen de acuerdo a la situación ejercida por el niño y a las características de la formadora que está a cargo (Muhamedrahimov et al., 2014). Por lo anterior, las cuidadoras son desafiadas una y otra vez lo que se debe específicamente a la falta de comunicación de las formadoras entre ellas y los niños para establecer normas conjuntas, concretas y únicas dentro de la institución.

En consideración a lo anterior, es imprescindible enmarcar la desregulación emocional constante en las formadoras por la ineficiencia y falta de conocimiento para generar diferentes estrategias o metodologías que mantengan el control. Frente a esto, al igual que la investigación de Plazas y Rovida (2001) las formadoras han logrado reflexionar sobre sus experiencias personales dentro de la institución lo que permitió entre ellas compartir y reconstruir conjuntamente sus estrategias. Encontrando patrones que pueden ser instaurados para el manejo de los niños conflictivos y difíciles como el tiempo fuera o la sobre corrección. Siendo aplicados de forma intuitiva y sin ser conscientes de que son estrategias propuestas desde la psicología. Sumado a esto, han generado una caracterización de los niños que les ha permitido reconocer y tener un trato diferencial con cada uno como causa de las necesidades afectivas que ellas perciben.

Adicionalmente, la mayoría de las formadoras llevaron a cabo una reflexión respecto a su propia experiencia de crianza y la aparición de formas diversas de imponer normas y límites a sus hijos, tal como se ha propuesto en el análisis de su rol en la literatura (Raina et al., 2005). No obstante, se hace evidente el uso de estrategias novedosas para usar una disciplina sensible que no sea coercitiva, que implique reforzamiento positivo, negociación, así como entendimiento y empatía por el niño.

Otro elemento que se puede inferir a partir de las interacciones observadas entre los niños y las formadoras, es la relevancia que tiene el lenguaje en las concepciones sobre infancia, debido a que a partir del momento en el que el niño comienza a hacer uso del lenguaje verbal, favorece la comunicación y la posibilidad de ser comprendido; razón por la cual, es identificado como un ser pensante y consciente. Lo anterior concuerda con la relación que hacen las formadoras entre las conductas de los niños, identificando que estas se encuentran dotadas de intencionalidad y expresando que ellos no solo buscan comunicar alguna necesidad sino que ellos poseen la capacidad de reconocer “las debilidades” de ellas y tienden a comportarse de forma diferencial de acuerdo a los mecanismos de control que cada una ejerce en la práctica como formadora y a las características de su personalidad.

No obstante, se encuentra una disonancia entre la acción y la narrativa de las formadoras en las diferentes vivencias, en donde subrayan que es fundamental hablarles a los niños, mientras se ejecutan otras acciones como cambiarlos o alimentarlos; aun así en la práctica la mayoría no lleva a la acción estos planteamientos, es así como en ocasiones los alzan, les dan la comida o cambian sin mirarlos a los ojos o emitir alguna palabra hacia ellos. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Jaramillo (2009), quien hace referencia a estas disonancias, entre la acción y la narrativa.

Con relación al lenguaje y al bipedismo es conveniente recalcar que en el momento en el que este es adquirido, marca un cambio en las percepciones que se tienen sobre sus

capacidades, dotándolo de autonomía e independencia, al concebirse que ya es grande y se puede expresar. Desde esta postura disminuyen los cuidados y protección frente a las interacciones que tienen con los demás niños.

Por otra parte, sobresale en las narrativas y observaciones ejecutadas la necesidad percibida por algunas formadoras de fomentar en el niño la construcción de su propia identidad, en este caso buscaban fortalecer y poner en práctica los aprendizajes adquiridos por los niños que asisten al colegio, favoreciendo su participación y liderazgo al servir de guías a los demás dirigiendo los cantos de alabanza a Dios y las oraciones. Dentro de este elemento vale la pena señalar los espacios que brindan las formadoras a los niños mayores, de orientar a los más pequeños, acentuando en los cuidados que deben tener, no solo en momentos específicos de la alimentación o los desplazamientos por las escaleras, sino en las diversas interacciones; promoviendo en ellos el respeto por los niños más pequeños que no se pueden defender. Esto se puede relacionar con lo expuesto por Torrado, Reyes y Durán (2006), cuando en sus investigaciones propone la creación de un plan que se rige bajo principios como solidaridad, equidad, integralidad, sostenibilidad y corresponsabilidad siendo estos claves de desarrollar en las personas que atienden primera infancia

En relación con la necesidad inferida anteriormente, esta se conecta con las concepciones que resaltan las formadoras sobre su labor, ya que, además de cubrir la necesidades básicas de los niños como la alimentación y la protección, la enmarcan en el ámbito social, adjudicando su valor y sentido, en la medida en la que están inmersas en la formación de niños desde sus primeros años, asumiendo esta como un deber moral, al fundamentar los valores y principios que acompañarán al niño en su vida, después de ser integrado a su familia o ser adoptado.

Asimismo exponen el componente esperanzador y maternal que representa su labor teniendo en cuenta que trabajan con una población vulnerable, carente no sólo de derechos

sino también de afecto; razón por la cual justifican que una de sus funciones es brindar amor, relacionando las vivencias que han adquirido en esta institución con el trato que dan a sus hijos, subrayando no sólo su experiencia de vida, sino su labor como “experiencia de vida”. Lo anteriormente mencionado se evidencia en las investigaciones de Guzmán (2010), pues en estas se afirma que el éxito de la formación de los niños depende básicamente de la vocación, el amor y la estrategia por medio donde se da la práctica.

En este punto vale la pena detenernos y notar la extrapolación que realizan las formadoras sobre los conocimientos que han adquirido en las interacciones con los niños y como estos son aplicables en otros ámbitos de su vida, nombrándolos como un legado para su crecimiento personal. Sumado a ello, en sus discursos se hace notar la capacidad de apertura que poseen las formadoras hacia la enseñanza de conceptos y estrategias que favorezcan la comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y la intervención o aporte que ellas pueden añadir; identificando de esta forma que su labor requiere no solo de conocimiento sobre la materia, sino de un equipo que permita la reflexión y retroalimentación constante sobre su actuar.

Con todo y lo anterior, es posible afirmar que las formadoras han logrado tener un nivel de empoderamiento sobre su labor. Un claro ejemplo es F1 quien además de buscar alternativas que mejoren la calidad de vida de los niños de la institución, aplicando la premisa de la calidad de tiempo en contraste con la cantidad de tiempo, optimiza las oportunidades que tiene para interactuar con los niños, cantando, hablando con ellos o acariciándolos. Asimismo, ha generado redes de apoyo con los voluntarios que se acercan a la institución, aceptando la disposición que ellos tienen para contribuir y adquiriendo recursos para los niños específicamente.

Sin embargo, en las narrativas de la mayoría de las formadoras sobresalen algunas de las limitaciones que encuentran en el desarrollo de sus roles dentro de la institución, como el

tiempo y la falta de recursos, los cuales adquieren mayor valor en la medida en la que estos, no solo interfieren en la ejecución completa y eficaz de las funciones que ellas mencionan, sino que se contraponen a sus deseos y percepciones sobre sí mismas; como consecuencia han adoptado un rol pasivo, acoplándose a los recursos que le brinda el contexto y conformándose con estos para el desarrollo de sus funciones, sin recurrir o fijarse en sus propios recursos como agentes de cambio, dejando en su segundo plano sus principales motivaciones.

Después de obtener un breve bosquejo sobre las condiciones contextuales de las formadoras, cabe preguntarse: ¿qué las ha llevado a asumir el reto de desempeñar este cargo? Pues a pesar del desgaste físico y emocional al que están expuestas diariamente, la desvalorización y poca comprensión de su labor a nivel social. Se hace notar los factores intrínsecos expuestos por las cuidadoras en sus narrativas cuando hablan sobre la satisfacción que sienten por la labor cumplida. Al sentir que los niños tienen alguien que vele por sus cuidados y que han sido ellas las causantes de una “sonrisa con pocos dientes” notando el cambio de estos a un niño autónomo e independiente a quien la vida le vuelve a sonreír. Además de ello, es posible evidenciar a través de sus discursos factores extrínsecos con respecto a la búsqueda de aprobación social, donde expresan encontrar manos amigas que impulsen, valoren y aporten a su labor, como en este caso lo son quienes asisten de forma voluntaria o agentes inmersos en este contexto como los padres de los niños y los delegados de las instituciones estatales, y a su vez remuneración económica brindada por la institución.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, puede decirse que gracias a las vivencias donde se retomaron estos factores que apoyan su motivación para desarrollar su labor y vivir un día a día plenamente. Pudo abrirse el campo para hablar sobre las concepciones que tienen las cuidadoras sobre el bienestar y a las transformaciones secuenciales de las que las investigadoras fuimos testigas después de la salida de los niños de la institución. Este suceso



además de marcar un momento de declive para la institución, llevó a las formadoras a adoptar una postura más reflexiva sobre sus acciones, ideas y pensamientos, dado que al inicio de las vivencias otorgadas en los talleres la mayoría hacía alusión a elementos objetivos sobre el bienestar considerando que los niños se encontraban bien y podían ser felices por contar con alimento y un lugar donde dormir.

Aun así y como se mencionó antes se evidenció una reestructuración de su pensamiento al confrontar su visión inicial, con el bienestar en su vida personal. Allí se pudieron reconocer elementos subjetivos como la familia, el amor, el cumplimiento de las metas, estableciendo una estrecha relación de todos estos con la felicidad; llegando a concluir que los niños tenían las condiciones necesarias para sobrevivir. No obstante, carecían de factores fundamentales para estar bien, condiciones en las que su intervención aún tiene cabida.

Cabe señalar que esta transformación implicó de competencias emocionales y sociales como la conciencia emocional, la asertividad y la empatía. Elementos que tuvieron su auge y mayor expresión bajo el contexto de desolación que dejó la partida de la mayoría de los niños, entre ellos los más antiguos. Debido a que todas las formadoras hicieron visible sus sentimientos, pensamientos e ideas, a pesar de sus rivalidades. Todas sirvieron de apoyo y fueron escuchas activas para las compañeras más antiguas, poniéndose en el lugar de ellas mismas, pero sobre todo y por primera vez considerando en su totalidad la situación de los niños, lo cual también influyó en sus concepciones de bienestar como se mencionó previamente. Desde esta autoreflexión, se deriva la conexión que logran establecer entre lo sucedido y sus acciones pasadas, reconstruyendo su impacto sobre los niños y como sus discrepancias a nivel personal habían influido de manera considerable y negativa, dejando a la vista el desarrollo del juicio moral que alcanzaron en la etapa final del proyecto.

En concordancia con estos planteamientos, la resignificación se fundamentó en el componente afectivo, permitiendo transformar y transitar por otros niveles de reflexión. De acuerdo con los resultados, se hace visible, las inconsistencias entre su discurso y la acción, encontrando puntos de divergencias con los planteamiento de Molina (2013), quien afirma que la fase discursiva, responde a la apropiación de la información, lo que consecutivamente conlleva a la transformación del significado, aumentando la probabilidad de cambio. Frente a ello, además de no evidenciarse cambios en la acción durante la mayoría del proceso, quedan en manifiesto dos situaciones divergentes que contrastan lo dicho por el ya mencionado.

Por una parte se encuentra F5, quien desde el inicio de las vivencias reconoce el impacto de su labor y proyecta en sus funciones la trascendencia que puede llegar a tener; no obstante pareciera que sus narrativas estuvieran mediadas por la deseabilidad social, ya que, en su actuar no se refleja la reflexión que realiza y expone en las vivencias y por otro lado, en el caso de F11, se evidencia un proceso progresivo de autoreflexión, el cual tiene su mayor expresión en el momento en que los niños salen de la institución; pareciendo en este punto que su discurso es fruto de la modificación de sus esquemas mentales, llegando a una instancia que Piaget (citado por Ortiz, 2013) denominaría acomodación y equilibración, como base del aprendizaje, logrando así un estado superior al discursivo, sin llegar a la acción.

En cuanto a nuestra postura en estas vivencias, es de vital importancia mencionar que durante la investigación se llevaron a cabo grandes cambios desde la estructura proyecta en este trabajo hasta las concepciones sobre las formadoras y el impacto de su labor en el reconocimiento de nuestra labor. Cabe mencionar que inicialmente este proyecto se realizó bajo las carencia formativas observadas en las formadoras, las cuales de acuerdo a nuestra percepción, las limitaba en sus funciones e impacto.

No obstante, en el transcurrir de las vivencias, nos fue posible reconocer las verdaderas necesidades de las formadoras y las contribución conjunta que podríamos realizar

a la institución y aún más a los niños que allí habitan; razón por la cual nuestro objetivo que principalmente estaba encaminado a la creación conjunta de un material de estimulación (cartilla), que sirviera de base para las interacciones de las formadoras con los niños favoreciendo su desarrollo, terminó centrándose en la resignificación de su labor y la afectividad como elemento transversal en todo este proceso.

Asimismo, a nivel personal se evidenciaron transformaciones en las percepciones que teníamos frente a las formadoras y la ejecución de sus tareas. En primer lugar, las percepciones que teníamos sobre las formadoras se basaban en los ideales que teníamos sobre el cuidado de los niños. Las concepciones iniciales con las que se iniciaron la investigación, se basaban en el reconocimiento de personas rígidas y autoritarias, las cuales se encontraban en proceso de potenciar su sensibilidad y empatía, producto de su larga trayectoria en estas instituciones

En cuanto a las vivencias propias con el cuidado de los niños, al tener la posibilidad de cuidar a los niños sin contar con el apoyo o ayuda de ninguna formadora, confrontamos nuestros ideales y la realidad del contexto. Mostrándonos, las particularidades del contexto, las cuales se alejan completamente de la teoría y de las vivencias o acercamiento que habíamos podido tener hacia la población infantil.

Por otro lado, en el reconocimiento de necesidades de las formadoras tuvimos la posibilidad de desempeñar su rol, y visualizar de forma objetiva el contexto, las oportunidades y recursos con los que cuentan las formadoras para desempeñar su labor, nos permitió reconocer de forma conjunta (formadoras, investigadoras), las necesidades reales y primordiales en el contexto.

Pudimos identificar de su capacidad reflexiva en el momento en que se llevaron a los niños, esto marcó un momento trascendental en la resignificación y reconstrucción de esta labor, no solo en las formadoras, sino en nosotras como investigadoras, ya que, dejó al

descubierto la capacidad reflexiva, propositiva y transformadora que poseen cada una de estas mujeres, y nos ayudó a visualizar su poder con mayor claridad.

Finalmente en cuanto a la valoración de la calidad humana; teniendo en cuenta cada una de las vivencias y las relaciones que se lograron establecer con las formadoras, las cuales superaban la relación de investigadoras o voluntarias, nos hizo reevaluar el concepto que teníamos sobre ellas, destacando su valor emocional, su fortaleza mental, su experiencia y sobretodo su humildad y gratitud.

### **Limitaciones del estudio**

En estudios posteriores es importante evaluar las prácticas de crianza ejercidas en las formadoras teniendo en cuenta su propia experiencia en la infancia y la brecha transgeneracional que existe en la familia. Dado que, la relación entre los patrones de cuidado y las relaciones afectivas que se construyen entre padres e hijos son posibles que persistan o no entre varias generaciones de la misma familia causando un efecto de transmisión intergeneracional en los estilos de crianza de los hijos o bien sea los niños que están a cargo de su cuidado. Asimismo, es relevante evaluar en otros estudios las redes de apoyo familiar, social y comunitario que poseen estas formadoras, puesto que estas son un factor clave para reducir el estrés en las mecánicas de control empleadas, especialmente cuando se trata de niños que vienen en condiciones de adversidad psicosocial. Lo que puede afectar la calidad del cuidado y la seguridad emocional de los niños.

### **Referencias**

Ariés, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Tauros.

- Bahamón, J., & Gonzáles, B. (2007). *Programa de entrenamiento en competencias sociales para promover relaciones interpersonales favorables en niños (as) de educación básica primaria*. Universidad de La Sabana: Bogotá, Colombia.
- Banda Castro, A. L., & Morales Zamorano, M. A. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. (Spanish). *Psicología (02549247)*, 33(1), 3-20.
- Beck, J. (1995/2000). *Terapia cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Madrid: Gedisa.
- Bedoya-Hernández, M. H. (2013). Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 741-753.
- Bisquerra, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Boavida, A. M., & da Ponte, P. (2011). Investigación Colaborativa: Potencialidades y problemas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 125-135.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Cárdenas, A. (2014). Sentido para la educación inicial. En M. Camargo, *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (págs. 13-86). Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Carbonell, O.L. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, VII (2): 201 - 207

- Child Youth and Family Services [CYFS]. (2007). *Caregivers Speak; Understanding the experiences and needs of caregivers*. Wellington: NZ Department of Child and Youth and Family Services.
- Cuadra, L., Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96.
- De Mause, L. (1982) *Historia de la Infancia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Edugives, S. (2004). Calidad de vida de los cuidadores familiares que cuidan niños en situaciones de enfermedad crónica. Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia.
- Ellis, A. & Whiteley, J. (Eds.). (1979). *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy*. Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- Espinoza, V., & Gallardo, C. (2006). *Motivación laboral y compensaciones: una investigación de orientación teórica* (Doctoral dissertation, Universidad de Chile).
- Escobar, M., Peñas, O., Torres, M. & Gómez, A. (2008). Lineamientos de trabajo con cuidadores en Bogotá. Secretaría de Integración Social. Universidad Nacional de Colombia.
- Fandiño, G., Rueda, L. D., Contreras, M., & Mora, M. C. (2008). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Frankl, V. 1984. *La Idea Psicológica del Hombre*. Madrid: Rialp
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir, reelaborar. *Obras Completas*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Flórez, J., (2014). La teoría motivación. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/230651052\\_LA\\_TEORA\\_MOTIVACION\\_1](http://www.researchgate.net/publication/230651052_LA_TEORA_MOTIVACION_1)
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

- Gergen, K. (2007). Construcciónismo social aportes para el debate y la práctica. In A. Estrada & S. Diazgranados (Eds.), Parte II: La autonarración en la vida social (pp. 153-184). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. Tomado de <http://search.proquest.com/docview/1448805017?accountid=45375>
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y Concepciones de Infancia*. Colombia: Magisterio Editorial.
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos. La Transformación de las Familias*. Buenos Aires: FCE.
- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista del Instituto de estudio de Educación de la Universidad del Norte*, pp. 86-101.
- Jaramillo, L., Osorio, M., & Borjas, M. (2009). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del icbf. “Pueblo Viejo” (Magdalena) y el programa “Nichos Pedagógicos”. *Psicología desde el Caribe* (23), pp. 113-131.
- Jesus, N. D. (2011). La motivación laboral, clave en una empresa. *Portafolio*, Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/852721165?accountid=45375>
- Jiménez, M. G., Izal, M., & Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. (Spanish). *Suma Psicológica*, 23(1), 51-59. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.03.001
- Lind, G. (2011). *Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros*. Universidad de Konstanz.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que saber y saber hacer*. Recuperado

el 13 de noviembre de 2014, en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances.

*Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados.

*Revista MEC-EDUPAZ*. 1(3), 39-63.

Muhamedrahimov, R. J., Agarkova, V. V., Vershnina, E. A., Palmov, O. I., Nikiforova, N.

V., Mccall, R. B., & Groark, C. J. (2014). Behavior problems in children transferred from a socioemotionally depriving institution to st. Petersburg (Russian Federation) families. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 111-122. doi:10.1002/imhj.21435

Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Colombia: Ediciones de la

U

Perls, Hefferline y Goodman. (1951). *Terapia Gestalt. Excitación y crecimiento de la*

*personalidad humana*. Madrid: Los libros del CTP

Pérez-Escoda, N., Ceballos, K. V., & Ruiz-Bueno, A. (2014). Competencias emocionales y

depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. (Spanish).

*Ansiedad Y Estrés*, 20(2/3), 181-191.

Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Teid, R. J., Zimmerman, M. A. & Speer, P. W.

(2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: confirmatory analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297.

Pinto, N., & Sánchez, B. (2000). *El reto de los cuidadores familiares de personas en*

*situación crónica de enfermedad, Cuidado y Práctica de Enfermería*. Grupo de

Cuidado, Facultad de Enfermería: Universidad Nacional de Colombia.



- Plazas, B. & Rovida, A. (2001). *Autoestima y liderazgo en madres comunitarias*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Pollock, L. (1990) *Los Niños Olvidados Relaciones entre Padres e Hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica Editores.
- Rabito-Alcón, M. F., & Rodríguez-Molina, J. M. (2016). Satisfacción con la vida y bienestar psicológico en personas con Disforia de Género. (Spanish). *Actas Españolas De Psiquiatría*, 44(2), 47-54.
- Raina, P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S.D., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B. & Wood, E. (2005). The Health and Well-Being of Caregivers of Children With Cerebral Palsy. *Pediatrics*, 115(6), e626-e636. doi: 10.1542/peds.2004-1689
- Ramírez, R., Abreu, J., & Badii, M. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(1), 143-185.
- Rodríguez, H. & Arly, A (2014). Estudio de la construcción el concepto de Ciudadanía en la Primera Infancia por parte de las Madres comunitarias que hacen parte del programa de formación SENA. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12(1), 285-300.
- Sánchez Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12(1), 285-300.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Thiem, A. (2004). *Unbecoming Subjects. Subject Formation and Responsibility in the Context of Judith Butler's Thinking*. (Doctoral Dissertation, University of Tübingen)  
<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/VJ7P2GADFNBUOPBJHWFT3DIPOEMU4CMD/full/1.pdf>
- Torrado, M., Reyes, M., & Duran, E. (2006). Bases para la formulación para un Plan Nacional de desarrollo para la Primera Infancia. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, pp. 15-38.
- Weedon, C. (2004). *Identity and Culture: Narratives of Difference and Belonging*. New York: Open University Press.
- World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Beijing: WHO
- Zabala, J.C. (2006). *Las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre la evaluación participativa*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).  
<http://hera.ugr.es/tesisugr/16131046.pdf>
- Zubieta, E. & Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*. 17(1):277-83.
- Zubiría, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México DF: Plaza y Valdes Editores.

## APÉNDICES

## Apéndice 1

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimiento</b>
<b>Observación de las investigadoras</b>	Identificar las labores que desempeñan las cuidadoras y sus interacciones con los niños.	Se llevó a cabo durante el turno de cada cuidadora, estableciendo un tiempo de 2 horas para contemplar las dinámicas tenidas con su entorno. Teniendo en cuenta que ya hemos tenido acercamientos anteriores con las cuidadoras, la observación se realizó, mientras les colaboramos a llevar a cabo sus funciones o compartíamos con los niños. El formato de registro, fue diligenciado al terminar las dos horas, antes de ello, solo se realizaron pequeñas anotaciones con palabras claves en el celular, para evitar el sesgo al sentirse observadas.
<b>Presentación/ Dinámicas de integración (El intérprete y Cranium de mis gustos)</b>	Reconocer los gustos de las cuidadoras mediante un breaking ice para fortalecer sus relaciones como equipo/ Identificar las razones que la motivan a desempeñar su labor mediante el juego del interprete con el fin de determinar las concepciones que posee cada una sobre su labor	Se reunieron a todas las cuidadoras que estaban de turno al personal de cocina y lavandería. Allí se les pidió que formaran grupos y se les dio las instrucciones para jugar Cranium, explicando el significado de cada color, y la tarea que debían desempeñar en cada uno de ellos. Dentro de las preguntas abordadas en el juego se encuentra ¿Cuál es su animal, deporte y comida favorita?, ¿Qué hace en sus tiempos libres?, ¿Qué país o lugar le gustaría conocer?, ¿A qué le tiene miedo?. En cuanto al interprete, se les pidió que formarían pareja, allí se les explicó la dinámica a desempeñar (interprete y extranjero) y alguna de las investigadoras, realizábamos preguntas sobre los factores que la motivan a desempeñar esa labor, en esa institución específicamente.
<b>Rutina de pensamiento (Antes pensaba ahora pienso)</b>	Reconocer las concepciones que las cuidadoras tienen sobre la infancia, centrándose especialmente en el reconocimiento de sus capacidades y las percepciones sobre su labor mediante la rutina de pensamiento con el fin de ampliar su perspectiva hacia esta población	Les explicamos a las formadoras en que consiste una rutina de pensamiento y luego se explicó la forma en la que se desarrollaría esta rutina en especial. Después de ello, pusimos a su disposición diversos materiales como revistas, pintura, marcadores, colores, papel craft, entre otros, pidiéndoles que representarían cuál es la labor que desempeñan ellas como formadoras y qué era la infancia, que cuidados y capacidades tiene esta población.  Al terminar las sesiones, se retomó la rutina mediante la creación del decálogo de la formadora ideal.

<b>Juego de roles</b>	Identificar la perspectiva de cada cuidadora frente a los niños, mediante un ejercicio de exploración con el fin de que las cuidadoras asuman nuevas actitudes hacia ellos	Les pedimos a las formadoras que pensarán en un niño de la institución y adoptarán su comportamiento, expresiones, gestos y demás elementos que lo caracterizarán, asumiendo el rol de este. Después de ello, explicamos que cada una de nosotras adoptaría un perfil de cuidadora y entre todos crearíamos una escena cotidiana como el momento de alimentación. Mientras una de las cuidadoras en conjunto con nosotras realizaba la representación las demás observaban y al final, se realizaba un proceso de retroalimentación y reflexión sobre la observaciones ejecutadas por las otras cuidadoras y los sentimientos de la cuidadora que estaba desempeñando el rol.
<b>Rutina de pensamiento (Step inside).</b>	Identificar la perspectiva de cada cuidadora frente a los niños, mediante un ejercicio de exploración con el fin de que las cuidadoras asuman nuevas actitudes hacia ellos	Les explicamos nuevamente que es una rutina de pensamiento y el objetivo de la rutina a abordar. Partiendo de ello, hicimos entrega a cada una de una hoja, en la que debían inventar un caso de un niño que llega a la institución o traer a colación alguno de los vivenciados en su experiencia manteniendo la confidencialidad de este. En este debía exponer en detalle las condiciones en la que el niño llegó a la institución, quien lo trajo, como fue encontrado y el contacto con su padres. Después de ello, se intercambiaron los casos, cada una debía leer el que le había correspondido en voz alta a sus compañeras y asumir que ella era el niño, la mamá, la cuidadora que lo recibió, o el agente que nosotras le indicáramos y exponer cómo se siente con la situación.
<b>Capacitación Desarrollo</b>	Reconocer los hitos del desarrollo de los niños en todas las áreas de desarrollo.	Llevamos a cabo un dialogo sobre lo conocimientos que tenían las formadoras sobre el desarrollo de los niños, en el cual les pedimos que expusieran cuales son las habilidades que el niño adquiere y que resultan más relevantes para su adaptación. Posteriormente, bajábamos a dos niños y le pedíamos a cada una que escribiera que habilidades y capacidades debe tener un niño a esta edad, de acuerdo a su conocimiento y a las observaciones que hacen de los niños. Luego de ello, se contrastaba con la teoría y reflexionaban sobre las acciones que ellas podían desarrollar para favorecer el desarrollo de los niños. Además de lo anterior, se abordó el término de estimulación y su importancia.
<b>Factores del bienestar y análisis de canción</b>	Identificar las concepciones de bienestar que tienen las formadoras  Determinar los	En esta vivencia se les pidió a las cuidadoras que definieran bienestar, felicidad y su relación. Luego de ello, les presentamos una serie de factores (salud, familia, tener dinero, ausencia de problemas, cumplimiento de metas, educación, vivienda, poder y libertad) que debían jerarquizar de acuerdo a la

---

factores que deben caracterizar a una formadora y condensar el impacto del acompañamiento realizado en un diario	<p>influencia que tuvieran en el bienestar, después de ello y en búsqueda de generar una disonancia, expusimos que ninguno de esos factores tenía relación con el bienestar, a partir de esta afirmación pedimos sus opiniones y contrastamos sus jerarquía con las acciones que ejecutan a diario, encontrando incongruencias sobre su acción y su concepción. Posterior a la socialización realizamos una reflexión sobre el nivel de bienestar que tienen los niños en la institución y el rol que ellas podrían desempeñar en este bienestar. Después de ello, escuchamos la canción “ríe cuando puedas, llora cuando lo necesites” y pedimos a cada una que escribiera las sensaciones que había generado y la aplicabilidad en su vida.</p>
<b>Creación del decálogo de la formadora y elaboración del diario</b>	<p>Determinar los factores que deben caracterizar a una formadora y condensar el impacto del acompañamiento realizado en un diario</p> <p>Le pedimos a cada una de las cuidadoras que crearan un diario, en el que expusieran los aprendizajes que habían tenido y el impacto de las vivencias en su labor y en su vida, en caso de presentarse. Para ello se puso a su disposición diferentes materiales (cartulina, marcadores, escarcha, pintura). Acto seguido y de acuerdo a las vivencias realizadas les solicitamos que escribieran las características, rasgos de personalidad, actitudes y conocimientos que debe tener la formadora ideal, construyendo un decálogo. Luego de ello, cada una compartió su decálogo, los cuales fueron los insumos para el decálogo que crearon entre todas. Cabe mencionar que en esta misma sesión se realizó la graduación simbólica de que cerraba el proceso emprendido meses atrás. Por ello, se hizo entrega a cada cuidadora de su diploma y se realizó un compartir y un brindis.</p>

---