
EL LOGRO Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SÍ MISMO DE LOS PROFESORES

MARGARITA RODRÍGUEZ GÓMEZ / MARTHA L GUEVARA SANGINÉS

RESUMEN:

El trabajo presente se inscribe en un estudio más amplio sobre “El proceso de constitución de los sujetos: Una mirada desde los profesores” (Rodríguez, 2007), el cual aborda la construcción de su desarrollo desde una perspectiva psicosocial retomando los planteamientos teóricos de Seve (1973), Guevara (2004) y Brofenbrenner (1988) para entender el desarrollo de la persona, los procesos y el contexto. Las preguntas se dirigieron principalmente a comprender cómo se constituyen los profesores y los factores que intervienen en su proceso de desarrollo. Aquí se expone el logro como uno de los factores que lo afectan; no obstante, conviene señalar que en su construcción existe un entramado complejo de factores que rebasan la capacidad de este espacio para tratarlo. La metodología fue esencialmente cualitativa y como recurso se utilizó la entrevista a profundidad para recuperar episodios de situaciones de vida personal en la dimensión temporal y ecológica de cuatro profesores de la ciudad de Guanajuato. Por la naturaleza metodológica el proceso de análisis fue altamente heurístico que se fue conjugando con los referentes teóricos previamente delineados como de aquellos que fueron emergiendo en el proceso. Se encontró al logro como una variable motivacional importante en el desarrollo del “sí mismo” que ayuda a dar dirección y mantener el entusiasmo en la consecución de los propósitos así como componente afectivo central de autorrealización.

PALABRAS CLAVE: Construcción, otredad, satisfacción, logro, sí mismo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente ha sido considerado reiteradamente un factor importante de la calidad educativa. Si el profesor ocupa un lugar destacado en este *desideratum* social, entonces es de interés indagar sobre su constitución.

Habría de subrayar que esta constitución alude a un proceso de construcción que deviene dialéctica y dialógicamente en planos distintos; por tanto, no podemos pensar su desarrollo sólo a partir de sí, en el vacío, ni de manera espontánea, lineal, mecánica, estática y concluida de una vez y para siempre, es menester, pensar también en el contexto (Bronfenbrenner,1988).

La construcción deviene entre el individuo y la sociedad (Abric, 2001; Berger y Luckman, 2003; Mendivil, 2004; Seve, 1973), por tanto, contiene un carácter subjetivo y relacional; sentido que es socializado y construido en el acontecer de las cuestiones importantes de su quehacer, dibujando progresivamente el concepto de sí mismo, el cual brinda marcas para su desarrollo (L' Écuyer, 1985; Taylor, 1994; Giménez, 1997).

Se parte de la premisa siguiente: lo que los profesores llegan a ser se relaciona con los contenidos de su historia, en especial con aquellos contenidos profesionales que dejan huellas en la configuración profesional y personal (Reyes, 1993) y permiten establecer cauces de su desarrollo. Uno de ellos, aunque no el único es el relativo al logro.

Los logros sin embargo no se generan automáticamente son resultado de un proceso complejo de actos, necesidades y satisfacciones articulado a aspectos motivacionales (Atkinson, 1960; Maslow, 1943; Mc Clelland, 1961, Murray, 1938; Nuttin, 1984). Por tanto, no sólo es menester reconocer que en el acontecer de los profesores siempre hay algo que hacer y decisiones que tomar sino fundamentalmente que los resultados de estas acciones modifican cualitativamente su crecimiento.

En esta línea, los logros además de expresar el deseo o tendencia a hacer cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible que implica deseos de superación, trabajar con energía, persistencia (Edwards, 1959; Guevara, 2004; Zimmerman,1996) a partir de la fuerza del motivo (Deci y Ryan, 1990a/1990b) para conseguir el éxito y eludir el fracaso (Backman, 1977) y participar eficazmente en relación a ser productivo, mostrar interés y manifestar entusiasmo (Allport, 1965), también se relaciona con ajustar sus habilidades

(Pintrich, 2000) y participar duraderamente asumiendo compromisos (aceptación a sí mismo, calidez y reconocimiento en sus relaciones), lo cual habla de una madurez psicológica (Allport, 1965; Maslow, 1943).

En esta ponencia, se pretende analizar la importancia del logro en el desarrollo de los profesores.

METODOLOGÍA

Sujetos. La población fue de cuatro casos de maestros de primaria de la ciudad de Guanajuato; dos hombres y dos mujeres; casados; de de 40 a 49 años de edad y de 15 a 28 años de servicio; dos del medio rural y dos del urbano; dos del subsistema federal y dos del estatal; dos participantes en el programa de escuelas de calidad y dos sin participación en éste; tres con estudio de normal primaria y uno con licenciatura en educación primaria.

Los profesores fueron seleccionados con base en el reconocimiento de su desempeño. Los directores proporcionaron una lista de profesores, se hizo la invitación y con la aceptación quedó definida su participación.

Instrumento y procedimiento

La metodología fue esencialmente cualitativa con uso de entrevista a profundidad. La explicitación se realizó a través de la elicitación de eventos episódicos más relevantes que impulsaron los procesos de construcción en el ámbito laboral en base al protocolo-guía de la entrevista para detonar recuerdos; específicamente se solicitó al profesor pensar y narrar la mejor o más positiva experiencia en dos momentos: primer y último año (momento de la entrevista) de su ejercicio laboral.

Organización y análisis de la información

Las respuestas se transcribieron totalmente; se organizaron y extrajeron eventos que refieren comportamientos del “sí mismo” ante situaciones de

logro, al principio y al momento actual de su labor profesional; la información fue estructurada en matrices y sometida a análisis de contenido.

Las categorías se generaron a partir de los datos y su definición se efectuó con base al conjunto de aseveraciones semejantes.

Para ir probando el proceso, se utilizó un caso piloto.

Caracterización de logros de los profesores (inicial y al momento de la entrevista)

| Categorías | Inicial | Actual |
|---|--------------------------------|--|
| Desarrollo de los alumnos | | Presencia de los profesores en los procesos de evolución y desarrollo de los alumnos y verlos convertidos en profesionistas. |
| Logros del desarrollo de los alumnos | Alumnos ganadores en concursos | Resultado de acciones didácticas emprendidas por los profesores: aprendizaje, madurez y continuidad en el proceso académico de los alumnos, "que no reprobren", "sigan adelante" y generar en ellos el reconocimiento y gozo de su avance académico. |
| Reconocimiento de los alumnos | | Valoración positiva al trabajo de los profesores a través del respeto, aprecio, aceptación, confianza, admiración y cariño. |
| Reconocimiento de la comunidad | | Valoración calificada del trabajo de los profesores, socializada en el ámbito público o privado entre la comunidad educativa, a través de eventos, reuniones, encuentros y/o diálogos informales que se enuncian directa o indirectamente. |
| Autoconocimiento a su responsabilidad y capacidad | | Mayor responsabilidad y participación en las decisiones, innovación y experimentación de propuestas, dirección y orientación al colegiado, asunción de riesgos, comunicación y diálogo con otras autoridades y asignación de tareas especiales, más complejas o más difíciles. |

RESULTADOS

La mejor experiencia referida por los cuatro profesores en la etapa inicial de su carrera laboral son los logros generados a partir de la calificación alta de su(s) alumno(s) en los concursos de conocimientos, del himno nacional o de escoltas efectuados a nivel escuela, zona, sector, estado o nación.

...mi grupo de 6° grado ganó en la zona,... fue el grupo con más porcentaje, entonces en esa época me sentí más orgullosa; sentí que mi trabajo valía la pena... y dices "híjole esa fue una de mis mayores satisfacciones (Lily).

"...fue un concurso de zona y una niña sacó un tercer lugar. Yo sentí que sacar el tercer lugar entre 13 ó 14 escuelas era un logro... siento

que ahí es donde se notó más tu trabajo, si rindió frutos o no (Juanita).

Este momento además de ser un elemento importante de satisfacción, también es un detonador del mantenimiento y establecimiento de metas con los alumnos; no obstante, la motivación que los impulsa es externa y el reconocimiento del otro es muy importante para sentirse “reconocido y alentado”.

En contraste, las experiencias actuales (al momento de la entrevista) presentan una amplitud de logro sobre a) la comprensión de la historia, evolución y resultado de los alumnos; b) la capacidad para facilitar el tránsito de los alumnos de un nivel de aprendizaje a otro; y, c) el reconocimiento de pertenencia y competencia social más amplia (Seve, 1973).

Esta amplitud se articula tanto a la extensión como al grado de profundidad. Aquí la motivación es altamente intrínseca y el “sí mismo” aparece como el impulsor de estos logros. Dicha amplitud devela tres grandes dimensiones. En la primera destaca la visualización de los alumnos como centro de su actividad (“sí mismo hacia el otro”); en la segunda el sí mismo logra el reconocimiento de los “otros hacia el sí mismo” y, la tercera integra lo interno y lo externo (“el sí mismo reconocido”); lo anterior revela también una movilidad integradora en la que se afirma la relación “sí mismo-otredad-sí mismo”. En este marco, se advierte que los profesores transforman este suceder en principios que regulan la interacción con otros pero también la relación de *sí mismo* (Foucault, 1987/1991).

1) Del “sí mismo hacia el otro”. Aquí la posición y el descentramiento del “sí mismo” juegan un papel importante para observar y ser al mismo tiempo partícipe de la evolución y resultados de los alumnos, en tanto posibilita proyectos de vida. Ocuparse del otro (Foucault, 1987) y tener un nivel de gobierno en base a los resultados de los alumnos se convierte en un elemento

sustantivo para el crecimiento profesional (Honneth, 1997; Seve, 1973) y de alta satisfacción (Maslow, 1943/1970).

Eres testigo de sus procesos, sus características... sus conocimientos” “Después de varios intentos que lo logren los niños y la sonrisa que les genera te motiva (Joshua).

...he tenido alumnos que ahorita son profesionistas; esa es una de las satisfacciones más grandes...estoy contento porque a pesar de ser zonas rurales de bajos recursos, ellos siguieron estudiando, no se quedaron estancados, se siguieron superando (Jesús).

2) De los “otros hacia el sí mismo”. En esta dimensión, el “otro” posiciona y otorga un lugar de privilegio al “sí mismo”. Se reconoce al profesor cumpliendo las expectativas de la función social conferida. El alumno, los pares, los padres de familia y las autoridades son las redes gestoras y socializadoras de reconocimiento.

Aquí los profesores reciben reconocimientos a su desempeño a partir de la calidad de los resultados con los alumnos, de su capacidad, de su trato, etc., que deviene con la preferencia y estima de alumnos, padres, pares, directores y supervisores.

Este proceso se va introduciendo por medio de los intercambios con los otros importantes, a veces a partir del acuerdo, otras en la lucha por el reconocimiento (Taylor, 1994; Honneth, 1997). En este contexto la autodefinición del profesor, refiere un proceso que no ha sido generado automáticamente sino que es resultado de un sistema de referencia evaluativo abierto cuyo soporte de aceptación legitima el respeto, la confianza y la estima del sí mismo a la par que permite referirse positivamente a las cualidades y habilidades en el marco de significación y contribución para la vida de los otros (Honneth, 1997).

A manera de ejemplo, se muestran marcos de significación con los “otros” importantes: alumnos, padres, pares, directores y supervisores:

Maestra usted siempre nos traía aprisa con las tareas y con los apuntes y que todo bien hecho y ahora en la secundaria se nos está haciendo muy, muy fácil (Lily).

...las mamás pidieron que me quedara -se sentían muy contentas con mi trabajo- y los atendí en 6°. Había confianza con padres y niños. (Joshua).

... ya son 20 años. Los compañeros me dicen “es que usted es la mejor, usted es la que más ganas le pone” (Juanita).

Algunos me dicen que soy de los mejores... entre ellos, los maestros que tienen más experiencia que yo... El otro día llegó el psicólogo y otras gentes para ver mi trabajo, inclusive los papás pasaron a observar el grupo y dijeron ¡ah este grupo está súper cambiadísimo! (Jesús).

A los supervisores y directores les gustaba mucho visitar mi salón. Eso me hizo crecer como persona... (Lily).

3) “El sí mismo reconocido”. En esta dimensión *se* descubre el “sí mismo” en escenarios distintos con un grado y extensión diversos de autonomía y participación: toma decisiones importantes; participa en procesos de innovación y mejora: crea, socializa y orienta programas y proyectos de diversa índole y asume con niveles de autoexigencia actividades retadoras.

Esta dimensión da cuenta del reconocimiento del “sí mismo” y de la elaboración del crecimiento profesional ligado a una mayor autonomía para opinar, decidir y hacer cosas nuevas como a dirigir y gestionar acciones en el órgano colegiado escolar o asumir tareas especiales más complejas, más difíciles, de mayor riesgo o que requieren otro tipo de habilidades (Atkinson y Litwin, 1960; Backman, 1977; Rappoport, 1986).

En suma, en este marco de libertad los profesores descubren al “sí mismo” en la dimensión más íntima, pero a la vez más social (Foucault, 1987; Giménez, 1997, Seve, 1973). Aquí la autorresponsabilidad, la automotivación y la participación en procesos de cambio cobran un fuerte sentido.

El director confía en mí, y continuamente me solicita participar en el órgano colegiado, a hacer propuestas, a trabajar en el proyecto educativo... o los mismos compañeros me proponen...eso me hace sentir bien (Juanita).

...tuve logros y me sentí muy motivado... hacía propuestas de cambio, participaba en el proyecto educativo escolar, organizaba las reuniones del colegiado (Joshua).

CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

La construcción de los profesores a partir del logro sugiere una transición evolutiva importante relativa a una comprensión epistemológica amplia y madura, además de un fuerte impulso motivacional para mantener y luchar por nuevos logros que se realiza a través del establecimiento de un trabajo consistente -resultante del esfuerzo y control interno- para lograr metas sociales al mismo tiempo que abre y marca expectativas altas sobre "sí mismo".

El logro se observa como variable de alto valor que comprende la dirección y perseverancia de las conductas de los profesores orientadas a la consecución de los aprendizajes de los alumnos -razón de ser docente y elemento crucial de la escolaridad efectiva (Sammons, et al, 1998) - pero también se aprecia como un fuerte detonante en el desarrollo del "sí mismo".

Se aprecia que la ampliación y cercanía de logros se relaciona con la autorrealización y el sentido del "sí mismo", manteniendo un crecimiento potencial e incesante (Maslow, 1943) al mismo tiempo que refleja una mejora en la afinación y orientación de las acciones elegidas.

En este sentido, los profesores con mayor control interno (Joshua y Lily) muestran un mejor concepto de sí mismo, se arriesgan más (Atkinson y Litwin, 1960; Rappoport, 1986; Manning y Beberly, 1996), tienen mayor confianza y están más satisfechos con las actividades; satisfacción que se genera a partir del dominio y realización de las actividades como de la "buena actuación".

La satisfacción se expresa en estos profesores por un *gran optimismo* o entusiasmo sobre sí mismo y su quehacer, así como las posibilidades para modificar y anticiparse a lo nuevo conforme a una forma deseada de ser y las habilidades profesionales para lograrlo (Poujol, 2004). Proceso que habla de un ser autorrealizado (Maslow, 1943) y de una integración de lo externo e interno (Deci y Ryan, 1990).

Además de lo señalado se encuentra que los logros están altamente entrelazados con la responsabilidad de la tarea y su sentido social.

Concluyendo se aprecia que los logros incrementan las expectativas de autoeficacia capitalizando lo mejor del “sí mismo” en todos los ámbitos y denotan un sistema de referencia evaluativo en relación a la estima, aprecio, respeto. Es, por tanto un soporte afectivo invaluable para el crecimiento.

Consideramos que los hallazgos y conclusiones pueden tener implicaciones importantes no sólo para continuar este tipo de estudios desde otras perspectivas sino también para brindar soportes para las políticas y reformas educativas, particularmente si consideramos que el sistema educativo cuenta con una fuerza laboral impresionante y que hay una nueva generación de profesores relativamente joven.

Para cerrar, compartimos la siguiente reflexión: si el profesor es clave para la calidad educativa, entonces un reto es ocuparse de su desarrollo. En este sentido, conviene entonces acompañar y hacer que ocurran los logros en cada escuela y aula a fin de coronar no sólo el trabajo de los profesores sino también el desarrollo de una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, pp. 11-32 y 195-214.
- Allport, G. (1965). *Pattern and Growth in Personality*. EUA: Psychol.
- Atkinson, J.N. y Litwin, G. (1960). *Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure*, EUA: Journal of abnormal and Social Psychology.
- Backman (1977). *Psicología social*. México: Mc Graw-Hill.
- Berger, P. y Luckman T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

-
- Bronfenbrenner, U. (ed.). (1988). "Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future", en *Persons in Context. Developmental processes*: Melbourne Sydney: Cambridge University Press.
- Deci, R. y Ryan (1990). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*". EUA: Plenum.
- Edwards, A. (1959). *Edwards Personal Preference Schedule Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Foucault, M. (1987). *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). "*Tecnologías del yo*" y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (1997). "*Materiales para una teoría de identidades sociales*", en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18.
- Guevara, S. M. (2004). "Psicología de la voluntad: Del deseo a la acción". II Reunión de Investigadores Nacionales en Psicología. Tequisquiapan, Qro.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- L' Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Manning B. y Beberly D. (1996). "*Self-talk for teachers and students*". *Metacognitive strategies for personal and classroom use*. The University of Georgia. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Maslow, A. (1943). "A Theory of Human Motivation" en *Classics in the History of Psychology. An internet resource developed by Cristopher D. Green*. York University, Toronto, Ontario. Originally Published in *Psychological Review*.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. 2a. edición. New York: Harper & Row.
- Murray (1938). *Explorations of Personality*. Oxford University Press.
- Mendívil, J. (2004). *Ética y contingencia*. México: Universidad de Guanajuato.
- Nuttin, J.R. (1984). *Motivations, planing and action: A relational Theory of behavior dynamics*". Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". En M. Boakerts, Pintrich, P. Y Zeidner M. (editors.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, pp. 451-502

-
- Poujol, G.G. (2004). "Objetividad y subjetividad en la configuración de la eticidad de un grupo de profesoras". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México: CEE), vol. XXXIV, núm. 4, pp. 69-106.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años*. Barcelona: Paidós.
- Reyes, R. (1993). "El aula como espacio de formación", *Cero en Conducta*, (número especial "La formación de maestros"), núm. 33-34.
- Rodríguez, M. (2007). *La constitución de los sujetos: una mirada desde los profesores de primaria*. Tesis doctoral: México: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Sammons, P.; Hillman J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Seve, L. (1973). *Teoría marxista de la personalidad*: Buenos Aires. Amorrortu.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós
- Zimmerman, B., et al. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, United States of America: American Psychological Association.