

EL DESARROLLO DEL PROFESOR DE PRIMARIA: EL CONFLICTO COMO OPORTUNIDAD DE CRECIMIENTO DE LOS ALUMNOS

MARGARITA RODRÍGUEZ GÓMEZ / MARTHA LETICIA GUEVARA SANGINÉS
Secretaría de Educación de Guanajuato / Dpto. de Estudios Organizacionales, Universidad de Guanajuato

RESUMEN: El trabajo parte de un estudio mayor cuya pregunta central fue cómo se constituyen los profesores de primaria y cuáles son los factores que favorecen o restringen su desarrollo. Aquí sólo se aborda la cuestión sobre qué tipos de conflictos afrontan durante su trayecto profesional, cómo los solventan y de qué manera afectan su desarrollo.

El desarrollo de los profesores sucede centralmente mientras enfrentan su tarea, en un entorno demandante y cambiante que sirve como andamiaje y elemento detonador de su crecimiento o, bien, como limitante. Se asume que los profesores luchan ante la adversidad persistiendo y esforzándose por conseguir metas, y la forma de enfrentarla permea diferencialmente su desarrollo (Guevara Sanginés, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994).

La intención del presente estudio de caso de un profesor de primaria cercano a la jubilación fue identificar los conflictos más importantes que enfrenta, las formas en

que los solventa y la contribución en su desarrollo profesional.

Se efectuaron entrevistas a profundidad para recuperar episodios sobre eventos de vida personal del profesor en las dimensiones temporal y ecológica al inicio de su profesión y al momento de la entrevista. La explicitación se efectuó mediante el diálogo sobre sucesos significativos de su trayecto profesional que restringieron o impulsaron los procesos de construcción como profesor. Un análisis del discurso indicó que los conflictos y formas de solución revelan un proceso regulatorio el cual mejora conforme avanza la etapa de desarrollo del profesor acentuado por el optimismo, flexibilidad y sentido de reto, logro y afirmación.

PALABRAS CLAVE: Conflictos y formas de enfrentamiento, profesor de primaria, regulación, metas, desarrollo.

Introducción

El profesor es un actor ineludible en la renovación de la escuela y en la atención del desarrollo de los educandos, por lo que es fundamental comprender y profundizar en su desarrollo a fin de favorecer estos propósitos.

El estudio presenta un caso de un profesor de primaria de Guanajuato y alude sólo a uno de los factores que se consideran importantes en su desarrollo: los conflictos y las estrategias de afrontamiento.

En este tenor el alcance del estudio se limita a eventos episódicos relevantes sobre los conflictos y formas de afrontamiento en dos momentos distintos del desarrollo del profesor: al inicio de su profesión y al momento de la entrevista, cercano a su jubilación.

Se parte de que el conflicto es un componente del desarrollo humano (Kuhl y Beckmann, 1994) y que las formas de afrontamiento articulados con rasgos de la personalidad generan dos modos de funcionamiento: la orientación al estado y la orientación a la acción (Kuhl y Beckmann, 1994). Los individuos orientados al estado muestran deficiencias en el comportamiento intencionado acompañadas por preocupación y titubeo en situaciones demandantes, ambiguas o estresantes (Kuhl & Beckmann, 1994; Lazarus, 1993); en contraparte, las personas orientadas a la acción, exhiben comportamientos de planeación de situaciones y facilitan su ejecución siendo flexibles y sensibles al ambiente.

Contenido

Pensar en el desarrollo del profesor es pensar en la singularidad, irrepetibilidad y, al mismo tiempo, en la dinamicidad y la historicidad de una vida en constante devenir que se realiza en el hacer cotidiano, que se construye y reconstruye en el medio ambiente “biológico, metereológico, sociológico o cultural” (Morin, 2002).

En este sentido lo que los profesores llegan a ser y la forma de actuar frente a los problemas no es algo estático, ni se produce lineal, mecánica, espontáneamente, en el vacío y de una vez y para siempre, más bien, es producto de un conjunto de procesos internos y externos, pasados, presentes y futuros que van determinando el curso y las consecuencias del desarrollo (Bronfenbrenner, 1988); una parte importante para el despliegue de actos, desarrollo de habilidades y solución de fallas (Seve, 1973) se relaciona con las situaciones ecológicas en que tienen lugar las acciones, y en especial con aquellos eventos de alto significado que pueden limitar o impulsar su construcción.

Es vital reconocer que la docencia además se distingue por la gran cantidad de decisiones que los profesores toman en entornos apremiantes, impredecibles y complejos durante un día (Jackson, 1992), que aumentan al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar (Rodríguez Gómez, 1997).

La cotidianeidad aúlica, por tanto, se ve envuelta de muchos sucesos como la falta de disciplina y atención de los alumnos, las visitas externas, las demandas administrativas (Rodríguez Gómez, 1997), la falta de trabajo colegiado y el alto número de alumnos (Rodríguez Gómez, 2007), entre otros aspectos, que se contraponen a las elecciones de los profesores para dar continuidad a la actividad y lograr que el alumno aprenda.

La profesión docente adicionalmente enfrenta demandas nuevas con efecto importante en los procesos pedagógicos, relacionales, laborales y de evaluación. Por lo que en el quehacer del docente siempre hay necesidades que atender, problemas que resolver, riesgos que tomar, espacios donde no garantiza que con su práctica los alumnos logren los aprendizajes esperados, lo cual, impacta en aprendizajes deficitarios y en niveles altos de preocupación que frecuentemente se relacionan con la anticipación de fallar debilitando su transformación (Bossong, 1994).

Siendo el conflicto un componente del desarrollo humano, es esencial enfatizar la fuente que lo genera y los valores que puede adoptar (Kuhl y Beckmann, 1994), considerando que la forma de responder ante las adversidades está relacionada con la edad, el entorno en que se genera el conflicto y la personalidad (Guevara Sanginés, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994), así como, con la interiorización de pautas claves que repercuten en el desarrollo posterior de la persona (Deci y Ryan, 1990a;1990b; Lazarus y Folkman, 1999).

La forma de responder a estos eventos como se ha dicho genera dos modos de funcionamiento (Kuhl y Beckmann, 1994) articulados con rasgos de la personalidad: el orientado al estado y el orientado a la acción. El primer modo se caracteriza por la incapacidad de la persona por iniciar y mantener un comportamiento intencionado en situaciones difíciles y tentadoras. La actuación es titubeante, la persona presenta preocupación sobre la situación que le genera el conflicto sin tomar una decisión ni acciones para resolverla, o tomando decisiones inadecuadas al contexto, el

comportamiento iniciado carece de continuidad. El modo de orientación a la acción se distingue por la capacidad de la persona para mantener y proteger las intenciones y la consecución de las mismas, estableciendo alternativas para evitar consecuencias negativas. En este modo, la persona manifiesta iniciativa, persistencia y actúa sobre las preocupaciones estableciendo planes concretos, controlando sus acciones y flexibilizándolas a partir del contexto.

Así pues durante el desarrollo muchos de los problemas se enfrentan de manera sencilla e inmediata, pero otros no, pues demandan sopesar y elegir entre varios objetivos igualmente importantes pero incompatibles entre sí para ser realizados a la par; otros, pueden presentar un grado de complejidad alto por estar en una zona distante de alcance y por la dificultad para atenderlos de una sola vez, por lo que se necesita efectuar multitud de actividades estableciendo submetas para lograr un resultado, de otra manera, la efectividad de la intención se pierde, al resolverlos parcialmente, mantenerlos latentes sin tomar ninguna decisión o simplemente olvidarlos (Bandura, 1984; Kuhl y Beckmann, 1994).

Se ha planteado que muchas cosas que hacemos y la forma de afrontarlas están dirigidas a obtener beneficios evitando o minimizando posibles trabas o situaciones amenazantes, activando, manteniendo y orientando la conducta (Carstensen, 1998) aunque es inevitable experimentar fracasos al intentar lidiar con varios problemas, en particular porque los fracasos dañan la autopercepción (Heckhausen y Shultz, 1998).

Para afrontarlas las personas establecen planes de acción para el logro de los propósitos, pero su logro demanda participar activamente, anticipar el futuro, discriminar y establecer prioridades (Carstensen, 1998; Heckhausen y Schulz, 1998), así como ajustar e integrar múltiples cursos de acción (Bandura, 1984; Carstensen, 1998; Zimmerman, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988); lo cual, permite regular el funcionamiento de la relación de la persona con el medio (Nuttin, 1982). Sin embargo, las metas deben ser definidas por la persona, ser alcanzables, motivantes para conseguir el éxito (Deci y Ryan, 1990a; 1990b) e implicar retos.

En este sentido, el desarrollo de los profesores implica el enfrentamiento de situaciones conflictivas entre los deseos y objetivos personales que tienden a generar

desequilibrio cognoscitivo, emocional, representacional y que obligan a tener una respuesta adaptativa y/o transformativa.

Lo anterior plantea contradicciones psicológicas estructurales, a la vez que refleja la dinámica más profunda de la personalidad (Seve, 1973); pero, en todo caso, las necesidades psicológicas demandan del esfuerzo del profesor para enfrentar adecuadamente la sobrecarga y contingencias de mayor complejidad articuladas al “*sí mismo*” como autoestima y auto-respeto y las concernientes a “*otros*” como reputación, afiliación, éxito social, fama y gloria (Murray, 1938; Maslow, 1970).

Sujetos

Participó un maestro de primaria de la ciudad de Guanajuato, México; de 49 años de edad y 28 años de servicio en el sistema federal que desempeñaba su tarea en el medio rural en el momento de la entrevista.

Instrumento y procedimiento

La metodología fue cualitativa con uso de la entrevista a profundidad. Se diseñó un protocolo de entrevista con preguntas detonadoras para favorecer la elicitación de eventos episódicos más relevantes de la trayectoria de vida que limitaron o impulsaron los procesos de construcción en los ámbitos laborales en dos momentos distintos, al principio de su quehacer como profesor y al momento de la entrevista.

Organización y análisis de la información

Las respuestas se transcribieron totalmente; se extrajeron eventos que refieren las dificultades y las respuestas generadas por los profesores en un procedimiento de carácter inductivo; la información fue estructurada en matrices y esquemas; luego, se verificó el análisis de contenido en un ir y venir del dato al concepto y, se elaboraron acercamientos teóricos.

Resultados

En los inicios de la experiencia laboral del profesor (tabla 1), los detonantes del desarrollo se encuentran fundamentalmente relacionados con las carencias y obstáculos externos que limitan el logro, advirtiendo que dirige sus acciones a la búsqueda de alternativas para

alcanzar las metas, establece compromisos e incrementa su esfuerzo realizando ajustes a la planeación y a sus competencias o solicitando apoyos (Ríos, 2004; Guevara Sanginés, 1998; 2004; Pintrich, 2000). La resolución que toma implica un proceso de reflexión sobre la necesidad de poner en juego lo aprendido y tomar iniciativas para responder a las situaciones conflictivas y persistir en el intento, aun cuando no logra compaginar lo social con lo personal.

Al momento cercano a la jubilación (tabla 2), lo que detona el desarrollo del profesor se relaciona con la habilidad para reconocer las necesidades de los alumnos y apoyar su crecimiento (Maslow, 1970; Pintrich, 2000, Seve, 1973), la necesidad de logro, el establecimiento de retos y el auto-reconocimiento. Todo ello, refiere la comunión y correspondencia entre el *“otro”* y *“el sí mismo”*; en este sentido, evidencia un proceso de integración de lo interno y lo externo en su regulación (Deci y Ryan, 1990 a;1990b).

Lo encontrado demuestra la eficiencia autorregulatoria pues el profesor actúa ante las situaciones buscando alternativas: planea, toma la iniciativa (Guevara Sanginés, 2004), se muestra optimista para superar los conflictos y asume los retos de su tarea reflexiva y comprometidamente (Maslow, 1970; Zimmerman, 1996; Ríos 2004). A su vez, se observa persistencia y ajuste en la consecución de objetivos (Guevara Sanginés, 2004; Zimmerman, 1996; Pintrich, 2000) así como un incremento de aspiraciones al anticipar, proponer rutas nuevas para modificar las condiciones presentes (Ríos, 2004) más allá del salón de clase. Además se advierte mayor habilidad para centrarse e identificar problemas y su posible solución (Pintrich, 2000).

Conclusiones

Las situaciones conflictivas y el control ejercido por el profesor muestran alcances diferenciados conforme avanza en su trayectoria. Si bien, el desarrollo de los profesores es gradual aquí sólo se tocan dos puntos: el inicio de su carrera y el momento de la entrevista a los 28 años de servicio.

El primer momento refleja una conducta adaptativa y dificultades para compaginar la situación del contexto con las metas y el control personal, aún cuando valora rutas de acción que sirven al logro de los fines establecidos. El segundo momento muestra una tendencia a eliminar conductas o acciones que pueden distraer o desviar la atención de

los propósitos y exhibe una conducta transformativa, caracterizada por la perseverancia en la persecución de las metas establecidas, una mejor afinación (Heckhausen y Shultz, 1998; Carstensen, 1998), acrecentamiento en la anticipación y autocontrol (Deci y Ryan, 1990a;1990b; Zimmerman, 1996, Guevara Sanginés, 1998; 2004), optimismo, sentido de logro y reflexión sobre su propia actuación, lo que implica un proceso de autorrealización, reconocimiento social (Maslow, 1970) e integración.

Lo anterior permite concluir que las estrategias de enfrentamiento utilizadas por el profesor tienen un impacto directo en su desarrollo y una conexión en el desarrollo potencial de los alumnos. Por lo que sería importante favorecer las trayectorias de los profesores a fin de brindar soportes diferenciados para un buen desarrollo y por ende, potenciar el crecimiento de los alumnos.

Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future* en U. Bronfenbrenner (Ed.). Persons in Context. Developmental processes. Melbourne Sydney: Cambridge University Press
- Bossong, B. (1994). *Scholastic stressors and achievement-related anxiety* in J. Kuhl & J. Beckmann. (Eds.). *Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers.
- Carstensen, L. (1998). *A life-Span Approach to Social Motivation* in J. Heckhausen & C.S. Dweck. Motivation y Self-regulation Across the Life Span Nueva York: Cambridge University Press.
- Deci, R. & Ryan (1990a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. USA: Plenum.
- Deci, R. & Ryan (1990b). *The support of Autonomy and the Control of Behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, 53 (6), 1024-1037.
- Guevara Sanginés, M. L. (1998). *Memoria de situaciones escolásticas estresantes, control de la acción y estrategias de enfrentamiento en estudiantes del nivel superior*. Publicado en Ducoing, P. (Coordinadora). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza*. Tomo I. Colección de Investigación Educativa 1993-1995. P.p. 100-114. México: COMIE/UNAM.
- Guevara, Sanginés. M.L. (2004). *Psicología de la Voluntad: Del deseo a la acción*. II Reunión de Investigadores Nacionales en Psicología. Tequisquiapan, Qro.
- Heckhausen, J. & Schulz. (1998). *Developmental Regulation in Adulthood: Selection and Compensation via Primary and Secondary Control* in J. Heckhausen & C.S. Dweck. *Motivation and Self-regulation Across the Life Span*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kuhl J, & Beckmann (Eds). (1994). *Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Göttingen: Hogrefe& Huber Publishers.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: MORATA.
- Lazarus, R.S. (1993). "From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks". E.U.A.: Annual Review of Psychology, 44, 1-21.
- Lazarus, R. y Folkman S. (1999). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. 2a. Edición. New York: Harper & Row.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. USA: Oxford University Press.

Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Pintrich, P. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning: Theory, research and applications*. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, C.A: Academic Press.

Ríos, M. D. (2004). *Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV, No. 2, pp. 95-112.

Rodríguez Gómez, M. (1997). *La composición orgánica del tiempo del maestro de primer grado de primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Guanajuato, México.

Rodríguez Gómez, M. (2007). *La constitución de los sujetos. Una mirada desde los profesores de primaria*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Hidalgo, México.

Seve, L. (1973). *Teoría marxista de la personalidad*. Buenos Aires. Amorrourto.

Zimmerman, B., & Martínez-Pons, M. (1988). *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*. United States of America: Journal of Educational Psychology.

Zimmerman, B., et. al (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, United States of America: American Psychological Association.