

## Autoras

**Martha Leticia Guevara-Sanginés \***

**Margarita Rodríguez Gómez \*\***

**México**

\* Mexicana, Doctora en Ciencias Naturales, Licenciada en Psicología, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México, Correo electrónico: [leticiag@ugto.mx](mailto:leticiag@ugto.mx),

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8441-8110>

\*\* Mexicana, Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México Correo electrónico: [mago.rodriguez.gomez7@gmail.com](mailto:mago.rodriguez.gomez7@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1129-7247>

## Cómo citar este artículo:

Guevara-S, M.& Rodríguez, M., (2022). La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 5(8), p.p. 10 – 28.

## LA RUTA HACIA EL BIENESTAR DE UN PROFESOR DE PRIMARIA

*Recibido:*  
07-02-2022  
*Aprobado:* 05-05-2022  
*Publicado:* 30-10-22

**The path to well-being of an elementary school teacher**

### RESUMEN

La vocación y la autonomía de un docente son esenciales para lograr los propósitos educativos y afrontar las dificultades derivadas de su labor con aplomo y buen ánimo. Con ello genera condiciones para su bienestar profesional y la formación de los alumnos. Por eso, el objetivo fue entender el desarrollo y proceso de constitución de Luis, profesor de primaria, bajo un enfoque cualitativo y mediante una entrevista a profundidad sometida al análisis del discurso. El hallazgo central fue que Luis se construye desde la afectividad, la temporalidad, la vocación y la relación con otros; actúa autorregulada y sensiblemente logrando gusto por aprender en sus estudiantes, así como su propia autorrealización y bienestar.

**Palabras clave:** historias de vida; identidad; autocontrol; satisfacción profesional; profesor de primaria

### ABSTRACT

Vocation and autonomy of teachers are essential to achieve educational purposes and to cope with difficulties arising from their work with poise and courage. With this, he creates conditions for his own well-being making in parallel him a pillar for the education of students. Thus, aim of this study was to understand his development. From a qualitative approach, the constitution process was investigated in Luis, a primary school teacher, through an in-depth interview that was subjected to a discourse analysis. The central finding was the continuity and generosity of his teaching vocation, generating dynamics in which he sensibly acts, making his students learn with pleasure, as well as Luis' self-fulfillment and happiness.

**Key words:** life histories; self-concept; self-control; job satisfaction; primary school teacher

## **INTRODUCCIÓN**

En un evento escolar con la comunidad educativa presente: estudiantes, progenitores o parientes de las(os) alumnas(os), docentes, el supervisor escolar y un representante del presidente municipal; la directora presenta a cada uno de los docentes; conforme pasan al centro se les brinda un aplauso. Cuando anuncia al profesor Luis, las porras, los vítores y los aplausos se escuchan intensamente por algunos minutos colmando el entorno con emociones agradables que se sienten a flor de piel. La incógnita es ¿qué suscita esta algarabía? Con esta interrogante abre esta indagación y la intención de comprender el proceso de construcción mediante el cual Luis destaca y llega a sentir bienestar. La historia de su vida es un acercamiento a lo más singular e íntimo para responder a esta cuestión.

La preocupación por gozar de bienestar y disfrutar de cierta seguridad puede ser tan antigua como la historia de la humanidad pues las personas han luchado por conseguirlos, afrontando obstáculos diversos. Es posible que, en este afán, la adversidad haya favorecido la evolución paulatina, pasando del uso exclusivo de la fuerza física y las emociones, al uso del lenguaje y el pensamiento.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Las crisis de vida pueden llevar a las personas a cambiar, a veces de maneras fundamentalmente positivas, en particular, frente a un gran sufrimiento y pérdida (Tedeschi, Shakespeare-Finch, Taku & Calhoun, 2018) como la violencia, la muerte de un ser querido, el padecimiento de una enfermedad grave, etc. En la vida diaria las personas enfrentan otras adversidades que, sin ser traumáticas, llegan a cuestionar y tambalear su sí mismo por la intensidad y el significado que comportan como la pérdida del trabajo, ambientes laborales hostiles e inseguros, separaciones o enfermedad de los hijos; y en el ámbito educativo, que atañe al caso de Luis, se suman el alto número de alumnos, la escasez de recursos materiales, la incorporación de niños con discapacidad en las aulas, el tipo de organización escolar, el crecimiento acelerado de todos los campos disciplinarios, los cambios curriculares, los lineamientos para la operación de múltiples programas, etcétera; estos riesgos psicosociales generan malestares, preocupación, estrés y agotamiento (Trujillo de la Luz, Guevara-Sanginés y Martínez-Hernández, 2011).

En contraparte, para ser felices y hacer una vida buena, las personas necesitan desempeñarse bien y con gusto. Por ello, la intervención de la persona en aquello que le produce satisfacción y autoestima es primordial para mantener el esfuerzo, realizar bien sus intenciones y persistir en ello (Koole, Schlikert, Maldei, & Baumann, 2019). Lograr este desempeño con agrado resulta de un largo proceso integrado por aspectos cognoscitivos y afectivo-emocionales (Muñoz Campos et al., 2018; Gutiérrez et al., 2020) que generan bienestar, entendido como la apreciación de estar bien (Gutiérrez, et al., 2020). A ello subyacen elementos concernientes al desarrollo personal, estilo y forma de enfrentar retos, persistencia en la consecución de metas, autorrealización, expresividad, más la búsqueda de significado (Lorente et al., 2019), sentimientos de gratitud, esperanza (Dickens, 2017; García-Álvarez y Soler, 2021), pasión, orgullo, satisfacción, afecto, cuidado e interacción con otros.

Algunos aspectos generadores de bienestar entre los profesores se relacionan con la autoimagen y la identidad docente íntimamente articuladas a la percepción de autonomía y control sobre su entorno (Domínguez Martínez, 2019), el contacto y el apoyo social (Gutiérrez et al., 2020), la estima, la competencia escolar, la aceptación social y la satisfacción de otras necesidades psicógenas como ser sociable y tener relaciones interpersonales sanas (Tian et al., 2015). Así, el estar bien se relaciona con la congruencia entre lo deseado en balanza con lo alcanzado, entre las creencias y los valores (Gutiérrez, et. al, 2020) y complementariamente con un buen estado anímico. Estos elementos, vestidos de estrategias de afrontamiento, constituyen factores protectores que auxilian a las personas a adaptarse.

Estar bien no implica la ausencia de dificultades ni malestares. La diferenciación entre lo positivo y lo negativo (Watson y Tellegen, 1985) representa la principal dimensión de la experiencia afectiva. Más bien, estas experiencias marcan hitos en la trayectoria de vida dando pauta a la madurez de la persona.

El estar bien personal incide en la creatividad, su concreción promueve el éxito profesional y una mayor pericia para enfrentar los desafíos (Oswald et al., 2015) o generar ambientes amables para el desarrollo de otros. En el caso educativo, particularmente del profesorado, es necesario acentuar dos aspectos: la identidad en conjunto con la vocación. La identidad expresa la definición del sí mismo como docente, en relación a su práctica profesional (Monereo & Badía, 2020), práctica que demanda un conjunto de habilidades y un sentido de vocación representado por el entusiasmo, el compromiso, así como la confianza en el poder de la educación que es una visión de vida para otros (Larrosa, 2010).

En las cualidades docentes, se incluyen la competencia didáctica –definida como la capacidad para preparar, organizar y regular las actividades escolares del proceso de enseñanza-aprendizaje– y la administrativa –entendida como la habilidad para la gestión de la mejora escolar, el manejo de instrumentos y mecanismos para reportar desde los avances hasta los resultados de los alumnos y de la escuela–. Adicionalmente, la vocación incluye comprender desde la función social de la escuela hasta las condiciones del entorno, reconociendo a la escuela como agente de socialización, de contribución en las metas educativas, de mediación dentro de ella con alumnos, docentes y progenitores, y en el exterior, para mitigar problemas que afectan su cometido educativo. En este marco, el propósito de este estudio fue comprender cómo se construye Luis, cómo llega a ser buen docente y a sentirse bien.

## **METODOLOGÍA**

### ***Método***

La perspectiva metodológica utilizada fue cualitativa, fundamentada en la hermenéutica que permite describir procesos y acceder a la forma como se produce el desarrollo (Denzin y Lincoln, 2018). Su orientación y formulación buscan comprender estos procesos desde una perspectiva holística, abierta, integradora y flexible con un procedimiento inductivo.

### *Instrumentos de recolección de datos*

Se empleó el método de estudio de caso (Ebneyamini & Sadeghi Moghadam, 2018). El instrumento fue la entrevista a profundidad con el fin de capturar la experiencia personal, donde el informante se convierte en narrador de su vida o parte de ella (Denzin y Lincoln, 2018), asume la autoría de los hechos y reinventa su yo (Ricoeur, 2002).

Para rescatar la experiencia vital se contemplaron dimensiones temporales y ecológicas, generadas a partir de situaciones de vida personal (Bronfenbrenner & Morris, 2006), episodios sentidos como más relevantes, significaciones de los procesos, los acontecimientos y los contextos de su propio desarrollo. En el proceso se privilegió el diálogo.

## **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Se diseñó una estructura metodológica dirigida a recuperar y mantener los abordajes teóricos, analíticos y referenciales en un sistema integrado de voces y ejes entrecruzados. Estos ejes fueron puntos de partida, de avanzada en un constante vaivén entre los datos, el análisis así como la teoría, para ir tejiendo nuevos sentidos. Con este esquema se analizó el relato del docente; simultánea e iterativamente se identificaron los temas más significativos, categorizándolos conforme a estructuras proposicionales, contenedoras de unidades semánticas y a sus valencias. A partir de ello se diseñaron una semblanza y un esbozo como representaciones esenciales para la narración de su vida, las cuales a su vez constituyeron la base para la elaboración del proceso de construcción del docente.

La semblanza considera el acontecer histórico-biográfico del profesor, recuperando en este proceso datos y eventos relevantes en diversos momentos de su día a día, con el fin de esbozar y perfilar rasgos importantes que le hayan marcado y en este sentido, aunque concentrado, guarda el potencial de hacer explícitas acciones y pensamientos constituyentes de su proceso.

### **Conducción del estudio**

Se acudió a una escuela primaria rural federal de turno matutino. Se conversó con la directora y se le solicitó el nombre de buenos docentes. Ella ofreció una lista y se invitó al primero: Luis, a quien se le brindó información sobre el estudio, del aceptó ser partícipe. Después se establecieron compromisos y un plan de trabajo para su colaboración.

La entrevista se estructuró en tres fases: apertura, desarrollo y cierre; se realizó en siete sesiones de dos horas; la sesión consistía en presentar el esbozo producto de la sesión anterior para su validación o reestructuración, luego se continuaba con la entrevista. Se transcribieron los registros y se hizo un análisis cualitativo del discurso.

Para este trabajo fueron seleccionados principalmente extractos de dos momentos de la vida profesional de Luis. Uno concierne a la etapa inicial como docente y el otro a la etapa de madurez (28 años de servicio docente); en ambos fueron consideradas condiciones y experiencias difíciles, preocupantes y positivas.

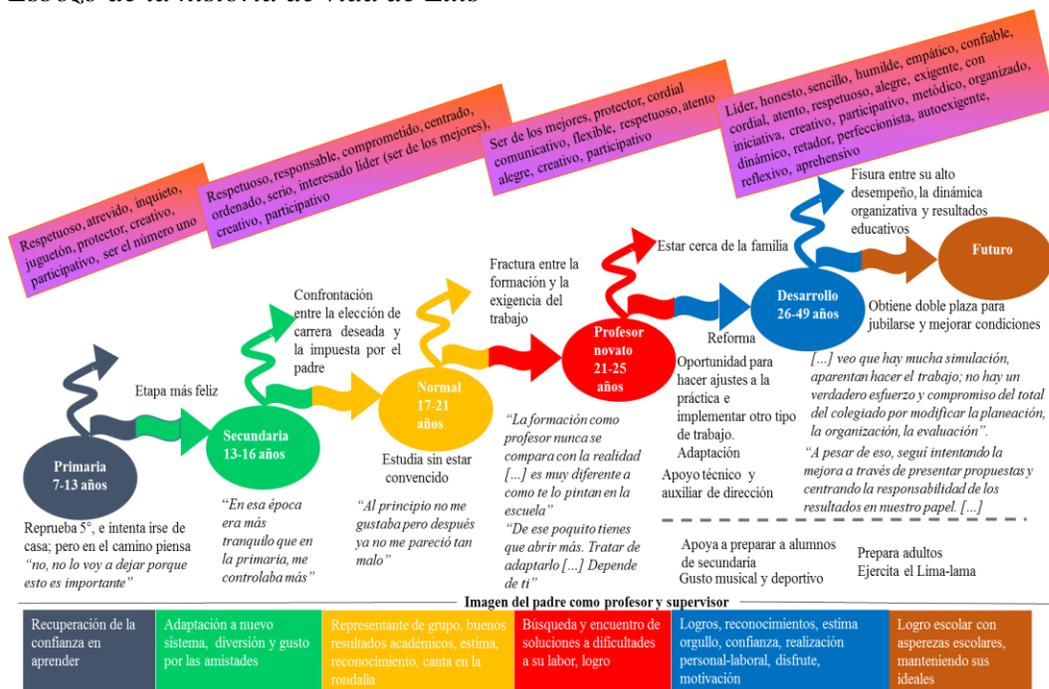
## RESULTADOS

La semblanza muestra que Luis es un profesor de 49 años, casado, con dos hijos jóvenes estudiantes. Procede de una familia de once descendientes, de los cuales, seis y el padre pertenecen al magisterio. Luis reside desde hace 44 años en la ciudad de Guanajuato. Siempre estudia en escuelas públicas. Tiene 28 años de servicio. Se incorpora al servicio educativo mexicano a los 21 años de edad en una escuela del medio rural. Ha trabajado en seis escuelas y en una de ellas laboró 24 años logrando un alto reconocimiento como profesor. Ha atendido todos los grados, especialmente 4º, 5º y 6º. En la escuela actual atiende 6º grado y lleva trabajando seis meses.

El esbozo revela, a través del tiempo, una serie de acontecimientos importantes y una diversidad de intereses y aspectos que lo hacen sentir bien (Figura 1): estar cerca de la familia, hacer deporte, cantar, apoyar a otros y ganar bien.

En el recorrido docente de Luis se identificaron tres matices socioafectivos: dificultades, preocupaciones y bienandanzas; articulados con cuatro categorías transversales que dan cuenta de su proceso de construcción y desarrollo: identidad, competencias didácticas, competencias administrativas y función social de la escuela; así como tres enfoques de relación intra e interpersonal: sí mismo, del sí mismo al otro y del otro al sí mismo.

**Figura 1**  
 Esbozo de la historia de vida de Luis



**Nota.** Elaboración propia

### **Dificultades. Experiencia: asunción y resolución**

Las dificultades representan escollos que impiden guiar y dar continuidad a las acciones, así como, dar alcance a metas u objetivos. En Luis éstas se manifiestan con matices, alcances y soluciones diferenciados (tabla 1).

Al ingresar al servicio docente, las imágenes que genera Luis muestran un espíritu de gozo, soñador, casi mágico: “Iba muy ilusionado, muy contento. Para mí era una gran fiesta: bonita, espectacular.” La euforia inicial se ve contrariada dando lugar al cuestionamiento de sus saberes docentes que restringen su quehacer: “La formación como profesor en la escuela normal nunca se compara con la realidad, pues las necesidades propias del lugar no se parecían en nada a lo que se practicaba en la escuela.”

En esta etapa enfrenta un panorama de carencias y obstáculos que impiden el logro. En lo externo se identifican condiciones materiales de una escuela bidocente, ubicada en el medio rural e inaccesible: “Pedía aventón o me iba caminando para llegar a la escuela”, en condiciones de pobreza y marginalidad con pocos recursos, alumnos extraedad, repetidores y con bajo rendimiento escolar: “Tenía alumnos repetidores y con bajo conocimiento de las materias”.

En lo interno, desde su valoración profesional, Luis se ve con limitados saberes para planear y organizar el trabajo con alumnos de tres grados diferentes en un medio desfavorecido: “En las planeaciones preguntaba cómo debo hacerlas. Pero te enfrentas a algo que no manejas y que nunca te dijeron qué vas a hacer, qué estrategias utilizar en un medio pobre”. Asimismo, se percibe con dificultades para resolver aspectos administrativos y asuntos relativos a los progenitores de sus alumnos: “Yo no me sentía preparado; entras medio perdido para enfrentar la diversidad de grupos en el medio rural en situación de pobreza, además no tenía conocimiento para elaborar los guiones, los avances programáticos, el llenado de boletas, ni situaciones relacionadas con los padres de familia.”

**Tabla 1**  
*Dificultades sustantivas*

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Consecución de la imagen del buen docente.  -Compensación de carencias para el bienestar de sus alumnos.	-Confrontación de su imagen de buen docente con el cambio generacional de estudiantes y pares.
Competencias didácticas	-Discrepancia entre lo aprendido y lo requerido para encauzar el proceso educativo.	
Competencias administrativas	-Falta de conocimiento de aspectos administrativos.	-Falta de colaboración en el equipo académico para la mejora escolar.
Función social de la escuela	-Falta de conocimiento para tratar con los progenitores e interesarlos en el seguimiento académico de sus hijos.	-Falta de mecanismos institucionales y colaborativos para sortear las dificultades del medio que limitan el aprendizaje de los discentes.

**Nota.** Elaboración propia.

Así, llega Luis a un mundo distinto de lo imaginado que irrumpe en su sí mismo, desdibujando lo aprendido y generando temor e inseguridad. ¿Cómo asume estas situaciones perturbadoras y cómo logra contrarrestarlas? Se encontró que Luis: a) toma las riendas en sus manos: “Depende de ti llevar tu trabajo como docente”; b) asume su tarea animosamente: “Cabe mencionar que ahí, la verdad, no hubo desánimo” bajo un esquema reflexivo “Desde luego, de ese poquito tienes qué abrir más”; c) encuentra lo amable de las circunstancias ajustando sus acciones: “La gente era muy agradable, pero no se acostumbraba que los padres ayudaran a hacer las tareas de sus hijos. Pero que yo dijera qué desilusión, no; al contrario, yo tenía que poner más empeño por las condiciones”; y d) utiliza estrategias para reorganizar sus propios saberes y planificar su actuación profesional: “Tienes que tratar de adaptarlo para que funcione, reorganizar, preguntar, buscar.”

Una de estas estrategias consiste en buscar ayuda, pero en la escuela era difícil conseguirla, pues como refiere: “Solo éramos dos maestros: una maestra que atendía 4º, 5º y 6º grados, y yo, que me tocó atender 1º, 2º y 3º grados. Ella, en su salón y yo, en el mío.”

Más allá de la escuela, Luis encuentra apoyo en los compañeros de la casa donde habita y familiares residentes en la capital de la entidad: “En ese primer momento había dos maestros

hospedados en el mismo lugar que yo. [...] Tenía interés de hacer bien mi trabajo, así que les preguntaba y ellos me decían cómo podía hacerle o qué debía considerar. [...] Había dificultades en el grupo, pero yo iba preguntando, leyendo con mis hermanos. En la preparación del programa lo hacía en pláticas con mi padre sobre cómo empiezo. Y él me decía: sé muy observador y toma nota de todo. Me dedicaba a dosificar, hacía notas en el mismo programa.” Además de la iniciativa e interés por hacer bien su trabajo, Luis expresa la necesidad de regular las situaciones: “Yo quería poder controlar la disciplina, manejar los valores, cumplir con las obligaciones.”

Aunado a las circunstancias perturbadoras iniciales, Luis se cambia de escuela bajo condiciones materiales semejantes: “A los tres meses, me cambié a otra escuela rural, de organización completa. No había salones suficientes, así que me iba con mis niños a trabajar fuera. Estaba poco atendida: No había pizarrones, borradores, gises; a veces no había nada de eso.”

En este periodo, la ayuda surge de manera fortuita y breve, pero constante. Esto favorece su adaptación laboral y paralelamente permite ajustar su quehacer docente, mediante un ejercicio más estructurado: “Aquí, empecé a tener encuentros con una maestra conocida y otras maestras en la parada del autobús, esto me dio confianza y seguridad para adaptarme mejor al ambiente de trabajo. Ahí platicábamos, escuchaba atento los consejos y orientaciones, luego, analizaba e iba eligiendo lo que me podía funcionar.”

En esta etapa inicial de la vida profesional de Luis se advierte una habilidad para recuperarse con optimismo y determinación, además se aprecia cómo simultáneamente se encuentran elementos protectores como apoyo social de familiares y compañeros que favorecen su desarrollo.

En la segunda etapa y después de 24 años de estar en una escuela urbana de alto prestigio y de ser reconocido por la comunidad escolar como un destacado profesor, Luis se cambia de institución escolar por ser la manera de obtener doble plaza y jubilarse. Retorna a una escuela rural. Aquí permanece dos años. En este primer año se ve con brío para acometer un reto nuevo: “Como profesor he estado trabajando por mucho tiempo en 5° y 6°, así que cuando me cambié a esta escuela, deseé probar mi desempeño en primero y enseñar con el método global para la lectoescritura.”

Enfrenta este desafío con optimismo, apoyo de familiares docentes más un proceso deliberado y reflexivo, de gozo y bienestar internos: “Lo tomé como un reto y quise probar. Me reunía con mi cuñada, con mi esposa y preparábamos material; discutíamos; después cada uno hacía sus propios ajustes y probábamos. Luego, nos volvíamos a reunir para ver qué cambios o ajustes habíamos realizado; era muy cansado, pero muy bonito. Logramos resultados muy buenos en el aprendizaje de los niños, aún de aquellos que pensaban que no podían aprender tan rápido. Los profesores me felicitaron y algunos padres de familia me agradecían porque sus hijos habían aprendido a leer y a escribir.”

En el segundo año, se observa en Luis un matiz reflexivo y de reconocimiento a las carencias de los alumnos, pero con marcado optimismo: “En base a la prueba diagnóstica ves cómo

están en cuanto a disciplina, responsabilidad, valores y conocimientos; ahí ves qué no se hizo atrás, pero no como una queja sino como un reconocimiento de dónde están. Y siempre pensé sí se puede ¿cómo no van a salir? Busco siempre el lado positivo.”

También se nota la necesidad de tomar la iniciativa, enfrentar el desafío, sin dejarse llevar por la desilusión y promover la autonomía de los alumnos: “Pero cuando pasan tres o cuatro meses y te sigues quejando ¿qué estás haciendo tú? [...] Tu reto es trabajar e impulsar a los niños a partir de sus alcances, buscar estrategias para apoyarlos y organizar el trabajo”, así como aceptar retos que otros no admiten: “Había grupos que nadie quería. Yo lo veía como un reto.”

Con una emoción aunada a una experiencia que lo califica como buen profesor, al año siguiente, se cambia a otra escuela: “Este año, me cambié a otra escuela. Llegué con grandes ilusiones y consideré que mi experiencia y mis conocimientos adquiridos durante mi carrera me iban a ayudar para enfrentar mi quehacer sin problemas.”

Sin embargo, Luis enfrenta situaciones inesperadas que resquebrajan su autoconcepto, construido como profesor avezado, enfocado en llevar a buen término la formación de los alumnos: “Aquí, por primera vez, un alumno se me enfrenta, al tú por tú. Les hablo y llamo, pero no me hacen caso; son inquietos y groseros; su atención se encuentra dispersa y no logro dirigirla...” o para favorecer la participación deliberada con sus colegas para la mejora escolar: “En reunión de órgano colegiado los problemas se identificaban como producto de la rotación de maestros y de los padres de familia. Yo opiné que el problema era de todos y que las cosas estaban así debido a nuestro trabajo y que había que tener un fuerte compromiso a fin de cambiar favorablemente.”

Estas perturbaciones le motivan a tratar de cambiar esas situaciones con el fin de alcanzar los propósitos educativos mediante una planeación y estructuración de actividades: “Acepté estas dificultades como retos y me puse a trabajar: preparé presentaciones, investigué, me acerqué más a los alumnos, me puse a platicar más con ellos, dediqué tiempo extra para ayudar dentro y fuera del salón principalmente a los niños que presentaban más dificultad.”

Como parte del consejo técnico escolar, Luis se observa con iniciativa, con deseo de apoyar a sus colegas, además de un sentido de planeación estratégico y una fuerte esperanza: “Hice varias propuestas, entre ellas que todos participáramos y fuéramos más tiempo, o nos pusiéramos de acuerdo los domingos o antes de iniciar el trabajo con los niños para no limitar las actividades con ellos. La intención es mejorar nuestro trabajo para mejorar también nuestra escuela.”

Aquí se ratifica una persistencia para afanarse, manteniendo acciones dirigidas a metas distantes, resolver conflictos mediante el ajuste de los niveles de aspiración para incrementar las posibilidades de logro (Koole, et al., 2019) y un proceso reflexivo que muestra una comprensión profunda frente a las situaciones conflictivas y quizás experimentadas como algo frustrante. No es la labor académica en sí lo que pesa en estas circunstancias, sino aspectos administrativos (Galaz y Toro Arévalo, 2019): desde el aparente cumplimiento con la norma, la prioridad adjudicada a la certificación hasta la insistencia en evaluaciones no

siempre ligadas a la formación estudiantil: “Pero veo que hay mucha simulación; no hay un verdadero esfuerzo y compromiso del total del colegiado por modificar la planeación, la organización, la evaluación. No están dispuestos a invertir tiempo para el trabajo colegiado, tampoco veo que quieran hacerlo bien porque implica dar más, organizarnos mejor, reconocer la situación real de la escuela.”

Luis no se rinde a la primera, por ello persevera por conseguir los propósitos: “A pesar de eso, seguí intentando la mejora a través de presentar propuestas y centrando la responsabilidad de los resultados en nuestro papel y quehacer como profesores, pero siento que las acciones que se hacen en el colegiado son para mantener el estatus y no para mejorar los resultados educativos de la escuela y los grupos.” Lo anterior revela una coherencia entre las creencias y los valores que le ofrece bienestar.

Aunque Luis termina el ciclo escolar con bajo afecto positivo: “Me encuentro desilusionado, insatisfecho, me siento cansado; y solo tengo deseos de que llegue el fin del ciclo escolar”, ese desaliento no prevalece largo tiempo, porque al final, en esta segunda etapa se observa una mayor optimización de sus recursos, una evolución y un perfeccionamiento (Lorente et al., 2019) tanto de su quehacer, como de sí mismo: “Me animé a cambiar de escuela y afrontar el cambio, elaboré propuestas en beneficio de los alumnos y de la organización escolar, y seguiré aportando por aquello que vale la pena luchar.”

### **De la experiencia preocupante a la reflexión y a la acción**

¿Qué preocupaciones se generan ante las adversidades? ¿Cómo se perciben, piensan y resuelven? Las preocupaciones constituyen pensamientos, inquietudes, temores que inician ante posibles circunstancias negativas y se articulan a procesos de solución de problemas (Bjørndal, Antonsen & Jakhelln, 2021); en Luis, se reflejan en las tensiones entre las exigencias laborales y las condiciones reales para atender adecuadamente sus funciones docentes (tabla 2). A todas ellas, en menor o mayor medida, hace frente.

**Tabla 2**

*Preocupaciones sustantivas*

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Aprender y cumplir la norma. -Ser buen docente.	-Fortalecer el desarrollo integral de los alumnos con visión de futuridad.
Competencias didácticas	-Motivar a los estudiantes. -Garantizar el avance programático.	-Atender la complejidad y diversidad áulica y escolar. -Desarrollar estrategias didácticas para el desarrollo integral de sus alumnos.
Competencias administrativas	-Conocer y gestionar la documentación probatoria de su labor.	-Trabajar en ambientes favorables para solucionar problemas de gestión escolar.
Función social de la escuela	-Reducir las dificultades del entorno con apoyo de los progenitores.	-Colaborar con progenitores y docentes para aminorar los problemas del entorno que afectan la formación de los pupilos.

**Nota.** Elaboración propia.

En el periodo inicial de Luis se encontraron elementos concernientes a nutrir el deber ser y a controlar las situaciones áulicas. En la identidad su inquietud está dirigida al cometido de enseñar y cumplir con la tarea asignada a pesar de las condiciones inequitativas: “Había que cumplir y sacar adelante al grupo, pues era mi responsabilidad.”

En la competencia didáctica, se advierten pensamientos sobre la necesidad de planear y desarrollar actividades multigrado apegadas al *currículum* en correlato con poder controlar al grupo: “Que el grupo te responda, hay preocupación por cubrir los programas. Para ello, tenía que planear y desarrollar las actividades para dos o más grupos. Así seguía el avance programático.”

Tocante a la competencia administrativa se aprecian pensamientos ligados a la cantidad y desconocimiento de documentos. Paralelamente, persiste la idea de ir por la ruta correcta: “Desconocía la documentación administrativa y quería hacerlo bien.”

Concerniente a la función social de la escuela y condiciones del entorno, la preocupación de Luis se relaciona con una situación de pobre desarrollo económico y cultural que limita la ayuda de los progenitores hacia sus hijos: “Hay poca atención de los padres para la educación de sus hijos.”

De las categorías identidad, competencia didáctica y administrativa emerge la centralización de las preocupaciones en torno a su “sí mismo” y la asunción de encontrar sentido profesional articulado al aprendizaje y aplicación de las competencias; una segunda preocupación se localiza en lo social, respecto al poco desarrollo cultural de los progenitores para ayudar en lo académico a sus hijos. Estos referentes permiten vislumbrar en Luis una dirección que lo sostiene y le brinda la fuerza necesaria para continuar, al integrar la responsabilidad con una acentuación en el proceso de planeación para controlar las situaciones.

En el periodo de madurez de Luis, la esencia de las preocupaciones se advierte en torno al alumno; ello le conduce a un proceso de profundización y conocimiento sobre la materia principal de su actuar; pero también evidencia un reconocimiento a la complejidad de la dinámica áulica y la trascendencia de este espacio, en la medida en que su quehacer se fundamenta en poner las bases para la continuidad ligado con la transición entre los niveles y grados educativos, entre la escuela, la vida diaria en conjunto con el entorno familiar y social; así como entre el presente en miras del futuro de los alumnos.

En este cúmulo de preocupaciones se identifica una incertidumbre entre la calidad de la atención educativa, que entraña un trato cálido y las condiciones de trabajo para propiciar el aprendizaje simultáneo de todos los alumnos y respetar su singularidad.

En la habilidad profesional se perciben varias inquietudes. Primera, atender la individualidad de cada alumno a partir de sus características y lograr el desarrollo de todos a la vez: “Eres responsable de atenderlos de acuerdo a sus ritmos y formas de aprendizaje. Todos son diferentes, pero atender 50 alumnos es difícil.” Segunda, orientar su quehacer bajo una perspectiva dinámica y de facilitación para los alumnos, y así favorecer su desarrollo conforme a los ideales educativos asumidos profesionalmente: “Conducir, orientar y llevar un trabajo ágil, para que salgan adelante.” Tercera, indagar sobre alternativas que brinden las bases necesarias para su desarrollo y continuidad educativa: “Buscar estrategias que apoyen su aprendizaje y desarrollo y accedan con las bases suficientes para que concluyan con éxito la escuela.” Y cuarta, promover condiciones favorables para la relación entre los alumnos y la dinámica del trabajo: “Promover los valores: el respeto y disciplina. Dar soluciones a la multiplicidad de problemas.”

Tocante a la identidad, los pensamientos giran en torno a la importancia y el significado de los alumnos. Primero, como parte de su proceso vital, de autorrealización, de aquello en lo que cree, de empatía, pues como refiere Luis: “Eres testigo de los procesos, sus características, sus conocimientos” y como eje motivante de sí mismo: “Lo que nos mueve es el niño mismo. Los niños te platican, te motivan, te siguen alentando con ello.”

Y segundo, en la asunción del compromiso y la responsabilidad de atender individual y grupalmente a los alumnos en el momento requerido, de manera adecuada: “También eres

responsable de generar la posibilidad real de promover el desarrollo de los niños, de atender las necesidades de aprendizaje en tiempo y forma.” Esta dinámica también se aprecia en la motivación ejercida por los alumnos para mantener la congruencia de sus creencias y valores con su actuar: “A veces no se tiene respuesta para todo. Yo les digo cuando no lo sé ‘vamos a ponernos a investigar’. Hasta en este sentido tienes que ser honesto.”

En cuanto a la función social de la escuela, se identifican en Luis pensamientos sobre un entorno frágil, inestable y difícil, que limita la conversación y el establecimiento de relaciones propicias con los progenitores para favorecer no solo la atención y el apoyo en las tareas académicas de sus hijos, sino también el desarrollo afectivo con acompañamiento y estimulación: “Falta atención de padres ahora más que antes. Los niños están solos o con los abuelitos... No hay imagen presente de padres, de manera tal que los niños sientan el apoyo.”

Esta tríada de preocupaciones muestra las bases de un quehacer ampliado en marcos de vulnerabilidad y complejidad (Aristizábal Fúquene, 2019) que rebasan al aula y a la escuela para la cual no se tiene proceder fijo.

### **Bienandanzas. Experiencias positivas**

¿Qué pasa con aquellos aspectos positivos, que hicieron sentir a Luis que valieron la pena los desvelos, los esfuerzos y las penurias, para aminorar y amortiguar las preocupaciones y lo desfavorable de las situaciones difíciles y complejas? El bienestar de Luis se integra por diversas alegrías como afectos, logros, relaciones y bienestar de terceros en la escuela y su comunidad (tabla 3).

**Tabla 3**

*Bienandanzas sustantivas*

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Buen rendimiento de sus alumnos. -Reconocimiento de progenitores.	-Bienestar de estudiantes. -Práctica reconocida. -Ser docente. -Sentimiento de autorrealización.
Competencias didácticas	-Intervenciones con buenos resultados en sus pupilos.	-Integración de lo académico con lo socioafectivo. -Alegría de sus estudiantes al realizar ejercicios áulicos. -Atención individual y colectiva. -Testificación de aprendizajes en lo cotidiano.
Competencias administrativas	-Buena respuesta en su búsqueda de apoyo social para manejar aspectos administrativos.	-Convencimiento a la comunidad docente de sus propuestas de mejora. -Participación en la toma de decisiones escolares.

---

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Función social de la escuela	-Reconocimiento de los progenitores porque sus estudiantes aprendieron.	-Encuentro con ex-alumnos que tienen una vida laboral próspera. -Reconocimiento de la comunidad educativa a su quehacer docente por los buenos resultados de sus alumnos.

---

**Nota.** Elaboración propia.

En ambos periodos las alegrías se relacionan con la eficacia y la autonomía docentes. Al inicio, éstos se vinculan con los concursos y con algunos alumnos: “En quinto grado entré a un concurso de niños de escolta, de mi grupo salieron cuatro. En la olimpiada de sexto, en el concurso general, quedó mi niña a nivel estatal en segundo lugar. En el segundo año que tuve 2º grado tuve un alumno: Juan Manuel, muy inteligente; llegó a sexto grado, se fue a México en el primer lugar.”

Al principio también emergen el reconocimiento de las madres de sus alumnos y la concordia con los estudiantes: “Después, se hizo una especie de olimpiada en quinto, las mamás pidieron que me quedara y los atendí también en sexto. En ese grupo logré muy buena identificación.”

En añadidura, durante el periodo de madurez profesional, su tino y satisfacción se ven en tres aspectos: interacción con otros, rendimiento escolar y reconocimiento.

En su discurso se advierte la persistencia en el actuar y la conquista de la realización de sus propósitos. Lo máspreciado para Luis es que el efecto de su quehacer se dibuje en la felicidad de sus alumnos; lo cual se convierte en una motivante para luchar por sus ideales. Paralelamente, se perciben la importancia y el bienestar que cobra el alumno para sí mismo, en una dimensión más amplia, lo cual da cuenta de su autorrealización y florecimiento docente (Sen, 2001): “Podría decir que en el proceso tienes la oportunidad de ver los logros de los alumnos. Después de hacer varios intentos que lo logren los niños y la sonrisa que les genera te motiva para continuar y buscar los medios más adecuados. Que se pongan contentos porque ya entendieron es de los aspectos por los que vale el esfuerzo. Los pequeños logros se convierten en la satisfacción más importante y una condición para dar continuidad a su desarrollo y orientar las tareas.”

Asimismo, se aprecia el gusto por la profesión y una relación afectiva, de cuidado con los pupilos: “Los alumnos luego me escriben cartitas que guardo; recuerdo de uno que me decía, primero no lo quería y luego sí. La prioridad es que se sientan bien emocionalmente, que tengan seguridad y confianza. Hay un sentido de protección y trato de ser sensible. Me gusta enseñar, convivir con los niños.”

El reconocimiento de alumnos le genera orgullo y satisfacción e incentiva su labor: “Hubo un comentario de una maestra que recogió de un niño que dijo: este maestro sí nos explica, no como el del año pasado.”

Y el que sus ex-alumnos le recuerden con cariño nutre su autoestima: “Pero más satisfecho cuando te encuentras a alumnos después de tiempo. En una reunión se me acercó una muchacha y me dijo: ‘¿No se acuerda de mí?’ Y no me acordaba... Es el alimento del maestro para que te siga motivando.”

En el marco escolar, el trabajo de Luis es reconocido, lo cual favorece su evolución como persona y docente: “Allá hubo cambio positivo y las maestras dijeron, parece otro grupo.”

Dentro de la organización escolar, Luis juega un papel más allá del salón de clase, realizando una función de gestión escolar y se percibe con un desempeño creativo y organizativo: “Como apoyo técnico, tuve logros y me sentí muy motivado. Con el director, hacía propuestas de cambio, yo me integraba al cien por ciento al proyecto educativo escolar y organizaba las reuniones del colegiado. Era una especie de secretario técnico, asistía a los talleres, a las reuniones de órgano colegiado, donde tuve oportunidad de dar sugerencias y observaciones.”

La función de apoyo en la dirección escolar confirma otro nivel de compromiso, desempeño profesional y satisfacción. La aceptación de otros, el gusto por participar y la apertura por aprender dan cuenta de una imagen positiva de sí mismo: “Otra situación es que, cuando llegué a ser subdirector, siempre me dieron oportunidad de exponer mis puntos de vista, pero igual siempre me ha gustado participar. En reuniones de supervisores, fui al único que aceptaron. Eso para mí fue un halago: asistir, enterar, opinar, aprender.”

En este periodo se distingue en Luis una mayor amplitud de satisfacciones, tanto en la extensión como en el grado de profundidad. En los procesos se ve una motivación altamente intrínseca; y Luis aparece como el impulsor fundamental de éstos.

En general, las alegrías se encuentran entrelazadas por la responsabilidad de la tarea que repercute en la historia, la evolución y resultado de los alumnos, el reconocimiento a su labor docente y una competencia social más amplia. Estos elementos revelan una mirada de movilización integradora en la que se afirma la relación de su sí mismo con los otros importantes.

## **DISCUSIONES**

La respuesta a la incógnita planteada sobre cómo Luis ha llegado a ser el docente que es, está enraizada en la experiencia infantil y adolescente y se acrecienta durante su formación y en su ruta docente al encarar su tarea mediante acciones deliberadas o espontáneas. Su desarrollo docente implica un recorrido de interacción que se va modificando y llenando de sentido a partir de la experiencia con los alumnos, con la administración y el conocimiento de los contenidos a enseñar, así como con las responsabilidades y compromisos asumidos para conducir y apoyar el crecimiento de sus pupilos. En el inicio, se visumbra el telos, aunque la

dinámica de Luis manifiesta una distancia entre lo que supone ideal y lo real. Espacio que aminora con el paso del tiempo adquiriendo una armonización entre lo que imaginó que podría ser con lo que hace (Gutiérrez, et., al, 2020) al ganar terreno la confianza, la autonomía y el discernimiento de alternativas para estructurar su labor.

En la cima de su madurez, se halló un camino lleno de retos y oportunidades. La amplitud y la afinación sobre los modos de afrontamiento dan cuenta de una conciencia deliberada y profunda que se advierte en abrir brecha al tomar la iniciativa, presentar propuestas de mejora, experimentar con contenidos o procesos nuevos, luchar y persistir por lo que cree, ya como docente, apoyo técnico o subdirector. Especialmente, goza de su tarea en dos sentidos: el placer de sentirse realizado y el disfrute que genera en sus alumnos, lo que muestra su crecimiento y de una vocación cimbrada en una mutua relación.

En la ruta hacia el bienestar se encontró una tríada de elementos que la sustentan.

Del “sí mismo hacia el otro”. Aquí la posición y el descentramiento le permiten a Luis observar y ser al mismo tiempo partícipe de la evolución y de los resultados de los alumnos, en tanto posibilita la vida presente y futura. Ocuparse del otro y obtener un nivel de gobierno a partir de los avances y autorregulación de los estudiantes, en tanto bien social, recompensa su quehacer y se convierte en una pieza clave de su valía, bienestar y crecimiento profesional.

De los “otros hacia el sí mismo”. Aquí el “otro” posiciona y confiere un lugar de distinción a Luis. La comunidad educativa lo reconoce cumpliendo las expectativas de la función social conferida. Ello se convierte en fuente de orgullo y motivación para continuar siendo generoso y mantener su dirección.

“El sí mismo reconocido”. Aquí Luis se descubre a sí mismo, reconociéndose en el umbral de escenarios distintos. Él tiene voz y voto en la toma de decisiones importantes; participa en procesos de innovación y mejora que le demandan altos niveles de autoexigencia bajo un sentido ético. Las relaciones en este sentido son puntos fundamentales del autodescubrimiento y la autoconfirmación, al mismo tiempo, que le permiten reconocerse realizado.

## **CONCLUSIONES**

Respondiendo a la pregunta que originó este estudio sobre la algazara en un acontecimiento escolar, esta historia de vida lleva a concluir que, aún en las peores tormentas, Luis brilla. Este brillo –como se ha indagado– no fue gratis, fue desarrollándose frente a los avatares de su labor docente y con soportes que lo motivaron a no menguar ni detener su paso: la ayuda social, la estima, el reconocimiento, la interacción con otros y sus propias fortalezas (avidez constructiva y cognoscitiva, ánimo, involucramiento, talentos musical y deportivo).

Como se ha mostrado el bienestar de Luis desde su sí mismo y su vinculación con los otros, se ha analizado a través de cuatro categorías de desarrollo, que se manifiestan a lo largo su trayecto. En la identidad, transita de una preocupación centrada en el deber de enseñar y

cumplir con la tarea asignada a una orientada a favorecer el aprendizaje bajo una perspectiva venidera, flexible y responsable. Concerniente a la habilidad didáctica, transita de temores articulados al control de actividades hacia el crecimiento de los alumnos con base en sus características, ritmos, necesidades y contexto. Tocante a la función social de la escuela y condiciones del entorno, transita de pensamientos inherentes al bajo nivel económico y cultural de los progenitores que impiden el apoyo académico para sus hijos a pensamientos que expresan las limitaciones de la organización escolar para dialogar con los progenitores y compensar aspectos limitantes del contexto. Finalmente respecto a la competencia administrativa, Luis presenta esta inquietud en la etapa inicial con relación al manejo de instrumentos y mecanismos administrativos, pero más adelante presenta un carácter proactivo en la institución.

En esencia se descubre la determinación para mantenerse firme en sus ideales y dirigir su cauce con coraje, optimismo, gusto y amor por lo que hace. En su madurez se halló un florecimiento en sus capacidades no solo por lograr alto desempeño y reconocimiento, sino porque ello le permitió ser generoso y sentir gozo, satisfacción y bienestar (Sen, 2001).

## **BIBLIOGRAFIA**

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204.
- Bjørndal, K.E.W, Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2021). Stress-coping Strategies amongst Newly Qualified Primary and Lower Secondary School Teachers with a Master's Degree in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2021.1983647
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 793-828). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). N.J. John Wiley & Sons.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Singapore: Sage.
- Dickens, L. R. (2017). Using gratitude to promote positive change: A series of metaanalyses investigating the effectiveness of gratitude interventions. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(4), 193-208. <https://doi.org/10.1080/01973533.2017.1323638>.
- Domínguez Martínez, R. (2019). Libertad, desarrollo y bienestar subjetivo: una revisión crítica. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 6(2), 50-67. Doi 10.21500/238250144548

**La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria**  
**Martha Leticia Guevara-Sanginés & Margarita Rodríguez Gómez**  
**Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 10 – 28.**  
**<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>**

- Ebneyamini, S. & Sadeghi Moghadam, M.R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>.
- Galaz, A. y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios*, 16, 39, 353-378.
- García-Álvarez, D. y Soler, M. J. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes Psicológicos*, 21(1), 201-215 [doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13](https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13)
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M. y Pastor, A.M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28, 1, pp. 17-24. [doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3](https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3).
- Koole, S.L., Schlikert, C., Maldei, T. & Baumann, N. (2019). Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 87, 15-36. DOI: 10.1111/jopy.12380
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4, pp. 43-51.
- Lorente, L. Tordera, N., y Peiró, J.M. (2019). Measurement of Hedonic and Eudaimonic Orientations to Happiness: *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E11 [doi.org/10.1017/sjp.2019.12](https://doi.org/10.1017/sjp.2019.12)
- Monereo, C. & Badía, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22, 2, e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>.
- Muñoz Campos, E. M<sup>a</sup>., Fernández A. y Jacott L. (2018) Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. [doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007).
- Oswald, A.J., Proto, E. & Sgroi, D. (2015). Happiness and Productivity. *Journal of Labor Economies*, 33(4), 789-822 [doi.org/10.1086/681096](https://doi.org/10.1086/681096).
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: F.C.E.
- Sen, A. (2001). Capacidad y Bienestar. En Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (Comps.). *La calidad de vida*. México: FCE, pp. 54-83.
- Tedeschi, R.G., Shakesperae-Finch, J., Taku, K. y Calhoun, L.G. (2018). *Posttraumatic Growth Theory, Research, and Applications*. London: Routledge.

**La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria**  
**Martha Leticia Guevara-Sanginés & Margarita Rodríguez Gómez**  
**Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 10 – 28.**  
**<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>**

- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122, 887-904. doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9.
- Trujillo de la Luz, L., Guevara-Sanginés, M.L. y Martínez-Hernández, A.C. (2011). Síndrome de burnout en maestros de primaria de León, Guanajuato: ¿Realidad o mito? *Memorias del VIII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. CIO: León.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.