

EL ROL DEL DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO

Ileana Contreras Montes de Oca

I. Introducción

El presente, es el primero de una serie de artículos con los que se pretende compartir el enfoque, marco de referencia, metodología, resultados y conclusiones, de un trabajo de investigación en el que se abordó como objeto de estudio el rol del profesor de matemáticas en la educación secundaria, y en el que se analizaron algunas determinantes significativas de dicho rol, así como consecuencias de este. El interés es que el material que aquí se presenta sirva para generar nuevos espacios de investigación dentro de esta temática, de manera que no quede circunscrito a los profesores de matemáticas en la educación secundaria. Con este propósito en mente, este primer artículo se elaboró de forma tal que la presentación del enfoque y del rol del docente como objeto de estudio se perciba como una línea de investigación válida y digna de extenderse a diversas áreas y niveles de docencia. En los siguientes, se harán referencias específicas a los profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria.

La preocupación por el rendimiento escolar y por la calidad de la enseñanza, ha impulsado numerosos y diversos esfuerzos que se han centrado, en uno o más de los factores que la literatura en el campo educativo ha identificado como componentes de un determinado enfoque curricular y como determinantes del proceso educativo. Es así, como se han impulsado nuevos métodos y técnicas de enseñanza, diversos mecanismos e instrumentos de evaluación, se han propuesto nuevos planes y programas, como esfuerzos aislados o como parte de un nuevo enfoque curricular.

Tales planteamientos surgen de los aportes que la investigación y las teorías educativas han venido ofreciendo a los responsables de definir las políticas educativas en las que tales esfuerzos se enmarcan. Sin embargo, hacer que la teoría y metas que las distintas propuestas plantean, lleguen a ser parte de la realidad del aula, es un reto que difícilmente se concreta. Pues, tal y como lo plantea Woods (1986), si hubiese sido posible introducir en la práctica profesional de los docentes que trabajan en el aula, lo mejor de los hallazgos y teorizaciones que se han venido produciendo durante las últimas décadas de investigación educativa, y que constituye un cuerpo de teoría que ha adquirido credibilidad, se habría obtenido ya un rápido y perceptible incremento en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto adquiere relevancia el estudio de uno de los factores que, si bien se ha identificado como significativo para el proceso educativo, no ha recibido el énfasis que amerita: el papel del profesor en el aula. La importancia de este papel es tan clara, que ningún cambio o innovación se llega a concretar en el salón de clase sin la participación activa del docente. En consecuencia, se hace evidente la importancia que tiene, para toda acción orientada a mejorar la calidad de la educación, el disponer de información que documente no solamente la percepción que el docente tiene de su rol, sino también cómo lo desempeña en la práctica, dentro de un enfoque que lo estudie en el contexto específico en que labora y que permita identificar los elementos más importantes que influyen en dicho rol, así como las consecuencias más sobresalientes de éste.

II. Importancia del estudio del rol del docente y su percepción

Los maestros pueden cumplir con su función tal y como así lo deseen: a todo lo que un maestro hace en el aula se le llama "enseñanza" (Lowyck, 1986, p. 22)

La carencia de una definición bien elaborada acerca del conjunto de tareas que son propias de la actividad docente es evidente en la literatura. Lowyck (1986) señala que a pesar de miles de estudios en la enseñanza se carece aún de un marco conceptual bien elaborado. Esta limitación explica, en su opinión, el hecho de que los maestros difícilmente manejan criterios explícitos para la evaluación de su propia actividad docente.

De su estudio acerca de la forma de pensar de los maestros, este autor llega a plantear como hipótesis que: "...la mayor parte del pensamiento y actividades docentes se apoyan en rutinas y reacciones automatizadas" (Lowyck, 1986, p. 22). Sin embargo, enfatiza que esto no es criticable si tales rutinas son el producto de una abreviación estable de pensamientos y acciones originalmente "bien" diseñados y controlados, como sucede con cualquier experto.

Allain et al. (1984) afirman por otra parte, que el concepto del rol del maestro no ha sido tratado con consistencia y claridad en la literatura, puesto que de hecho existe gran ambigüedad en la investigación educativa en relación con la clasificación de acciones que pueden designarse como "rol del maestro". Sin embargo, señalan que el concepto aparece como central para toda descripción de muchas evaluaciones y conductas relacionadas con el rol profesional, a través de la carrera del docente.

Por otra parte, la percepción que el docente tiene de su rol determina necesariamente sus decisiones en relación acerca de qué hacer en la clase, con qué propósitos, en qué situaciones, y con qué materiales. Además, define el tipo de interacciones que hacen los docentes como parte de su trabajo profesional (Little, 1981). En otras palabras, esta percepción representa una definición de las tareas y actividades docentes y es el resultado de un proceso continuo de integración de muchos elementos y de interpretación de interacciones

(Lowyck, 1986; Nespor, 1985; Allain, et al., 1984).

Lortie (1973, p. 488) señala que el proceso de socialización de los maestros es indudablemente un proceso complejo que no puede captarse por un marco de referencia que contemple un solo factor y señala la necesidad de realizar estudios que determinen la contribución relativa de distintos agentes y mecanismos en situaciones particulares.

Lowyck (1986, p. 21) destaca como uno de los resultados más sobresalientes de cuatro estudios acerca de la forma de pensar de los maestros, el hecho de que cada docente muestra una forma muy particular de percibir las variables esenciales de la enseñanza, lo cual, en su criterio, determina -al menos en cierto grado- sus interacciones en el aula. Con base en dichos estudios, Lowyck concluye que la situación de enseñanza continúa siendo una actividad compleja, que en buena parte se apoya en concepciones filosóficas acerca de lo que se entiende por "buena enseñanza", y en consecuencia, la actividad docente no se puede precisar en un conjunto de tareas y acciones que respondan a una caracterización inequívoca.

Nespor (1985 p. 2), por su parte, señala que:

...la experiencia opera a través de una relación dialéctica entre concepciones y creencias por un lado, y las limitaciones propias del contexto en el que se realiza el trabajo docente -relación que permite a los docentes definir sus tareas de enseñanza.

Por lo tanto, Nespor asume que el trabajo docente se orienta de acuerdo con metas y objetivos específicos, y plantea que para entender por qué los docentes actúan o trabajan de determinada forma, debemos examinar cuáles son dichas metas y objetivos, la forma en que éstos están articulados, así como las tareas específicas que realizan dentro de sus contextos específicos. Nespor presenta evidencia que respalda su posición acerca de cómo las concepciones y creencias de los docentes en relación con la enseñanza, juegan un papel crucial en la forma en que éstos formulan sus objetivos y metas, y en la forma en que definen las tareas de la enseñanza. En consecuencia, Nespor concluye que el investigador que falle en tomar en consideración dichas concepciones y creencias podrá tal vez **desarrollar**

un modelo abstracto de las regularidades o estructuras que subyacen a los procesos que se desarrollan en el salón de clases, pero dejará siempre ocultas las funciones y usos de las estructuras del salón de clases, así como las "reglas" sociales que las gobiernan.

De ahí que, si el interés que nos mueve al hacer investigación en la enseñanza es el de "entender" y no simplemente valorar, evaluar, o describir la práctica docente, con el propósito de brindar aportes que contribuyan a su superación, debemos necesariamente considerar y examinar las razones que tienen los docentes para trabajar en la forma en que lo hacen. En su trabajo Nespor (1985, p. 3), afirma que los docentes responden a determinados sistemas conceptuales -no importa cuan implícitos o poco sistematizados estos aparezcan- para evaluar y justificar lo que pasa en el salón de clases. Los resultados de su estudio, muestran que los objetivos que los maestros se proponían conseguir en su trabajo eran más diversos y variados o distintos a los que se pueden desprender de un análisis de los oficialmente prescritos, por lo que, independientemente de lo que un observador "objetivo" pudiese considerar como un desempeño efectivo o no, dichos maestros tenían éxito y eran efectivos en términos de lo que para ellos debían ser los objetivos por lograr en su trabajo profesional.

Por otro lado, investigadores con un enfoque en la teoría del los roles, centran su atención en el contexto en que el docente labora, y se refieren a la escuela como una organización compleja, con objetivos explícitos, una división funcional del trabajo, una jerarquía de autoridad, y un sistema definido de roles (Gordon, 1957; Parelius y Parelius, 1978, Allain et al., 1984). Dentro de este enfoque, es importante entender la relación de estos atributos organizacionales con el proceso educativo. De acuerdo con Allain et al. (1984), uno de esos atributos organizativos, el rol del maestro, es central al proceso de enseñanza y aprendizaje. Allain et al. se apoyan en la teoría de los roles para explicar el desempeño de un rol particular en un sistema social dado, como el resultado de las interacciones con las expectativas de los otros importantes o con significado, que ocupan posiciones dentro del sistema.

Así mismo, siguiendo con este enfoque, se utiliza el concepto de contexto del rol para

referirse al conjunto de las otras posiciones en una organización con las cuales una persona determinada interactúa durante el desempeño de su rol organizacional (Kahn, et al., 1964). En esa misma línea, (Sarason, 1971, p. 4) al referirse a la "cultura" de la escuela señala:

El primer aspecto que debe enfatizarse es la complejidad de cada rol -sus demandas, conflictos internos, relaciones con otros roles, y relación con el sistema en su totalidad. La atención a este aspecto es independiente de consideraciones de personalidad, la cual, a pesar de su importancia evidente, con frecuencia oscurece la naturaleza del rol. Una vez que se entiende el rol del docente y del director(a), la importancia de factores de personalidad se toman más claros.

Gross y McEachern (1958) señalan la necesidad de abandonar la premisa de consenso de rol, tanto dentro como entre grupos de roles; las áreas de consenso, en su criterio, deben determinarse empíricamente y en situación. Sus posiciones están respaldadas por su propio estudio del rol del superintendente de la escuela.

Allain et al. (1984) proponen examinar la correspondencia entre el modelo público (prescrito) y privado (construido o subjetivo) del rol del maestro. En su opinión, el modelo público o prescrito, es el que es desarrollado en su mayor parte por los educadores de docentes, aquellos que enseñan a los estudiantes cómo llegar a ser docentes y qué implica ser docente; por otro lado, el modelo privado o construido subjetivamente, se refiere a las construcciones mentales que los docentes (al practicar su profesión) tienen de sí mismos como profesionales. Beehr (1974) describe el "rol recibido" como la percepción filtrada que el individuo tiene del "rol enviado". Como resultado, muchos docentes tienen dificultad para equilibrar las expectativas de otros con las expectativas que ellos tienen de sí mismos. En consecuencia, el desarrollo de cualquier estrategia o cambio efectivo que se proponga, para mejorar la calidad de la práctica educativa, deberá entender la relación existente entre el modelo público y privado del rol del maestro, debido a las implicaciones que en el desempeño de dicho rol puedan tener las posibles divergencias entre ellos.

Por otra parte, Pajak, et al. (1984) afirman que existe una discrepancia entre lo que

los docentes piensan que está pasando en sus clases y lo que ocurre desde la perspectiva de los estudiantes o los reportes de observadores externos. Por lo tanto, estos investigadores señalan la importancia de identificar los factores que influyen los reportes que los docentes hacen de su propio desempeño. En su criterio, los reportes de los docentes acerca de su desempeño, responden y reflejan sus percepciones en relación con las expectativas y necesidades de los otros miembros del conjunto de roles en el que se inscribe el suyo. Más aún, existen trabajos que dan cuenta de que lo que pasa en un salón de clases, tiene muy poca relación o impacto directo en lo que está pasando en otro salón dentro de una misma escuela (Lortie, 1975). Pareciese haber un nivel muy bajo de consenso entre los docentes y entre estos y el personal administrativo, acerca de qué están haciendo o tratando de hacer las instituciones educativas (Deal y Celotti, 1980). Este patrón de independencia se apoya, en criterio de Little (1981), en una bien establecida y difundida actitud de tolerancia por la diversidad de prácticas, que a su vez se respalda en la externada convicción de que la preferencia personal y el ensayo y error realizado individual e independientemente, constituyen bases adecuadas para determinar y juzgar una práctica docente adecuada (Little, 1981).

Con una orientación distinta, Blumer (1969) afirma que el proceso de asumir un rol es el resultado de una interacción interpretativa, un proceso por medio del cual las personas intercambian significados, gestos y símbolos. Este intercambio está mediatizado por un proceso de interpretación que se da conforme las personas adquieren significados para su propio rol y participan con otros que están adquiriendo e interpretando significados para sí mismos.

En síntesis, el estudio del rol de los docentes y su percepción, debe necesariamente colocarse en el marco dialéctico propuesto por Geertz (1973) que contiene tanto la estructura social como la cultura y al individuo dentro de ella. Desde esta perspectiva, quienes estén interesados en estudiar la construcción de la realidad y no simplemente el reflejo de la realidad, en el contexto de la escuela, deben de considerar no solamente la estructura particular de la escuela sino además, la cul-

tura de la escuela. Esta cultura se apoya en los sistemas de significado sobre los cuales sus participantes construyen la realidad del proceso escolar, que representan la síntesis de sus experiencias individuales.

III. Factores que la investigación aporta para el análisis del rol del docente

En la literatura disponible acerca del rol del docente es posible identificar diversos elementos que han sido analizados o que se sugiere considerar en el examen del rol del docente. Un buen número de investigadores consideran que los docentes adquieren una noción precisa del alcance y profundidad del rol de la docencia a partir de sus propias experiencias como estudiantes. Eddy (1969) afirma que la formación de los docentes para el desempeño de su rol profesional se inicia mucho antes de que tomen sus cursos de educación. Lortie (1975), Cooper y Ryan (1980) y Goodlad (1984) señalan que los futuros docentes han venido observando a sus propios docentes por al menos dieciséis años y han internalizado sus actitudes y técnicas.

Por otra parte, existe un grupo de investigadores interesados en el análisis del impacto que tienen los programas de formación docente. Zeichner y Tabachnick (1981) por ejemplo, afirman que el análisis directo del impacto de los programas universitarios de formación docente en las perspectivas profesionales de los docentes ha sido muy escaso.

Matthes (1986) subraya la tendencia que existe en la educación superior de identificar a los educadores con una disciplina académica, y que aún en los departamentos de educación, un profesor es un profesor de matemáticas o de ciencias, y no un educador de docentes. En su criterio, la premisa básica que guía el trabajo de los educadores de docentes es la convicción de que la enseñanza consiste fundamentalmente en manejar un conjunto de técnicas específicas que son esenciales para que los futuros docentes puedan sobrevivir. Dentro de este paradigma, se cae en un practicismo en el que se le da muy poca atención a la realización de un examen cuidadoso del proceso educativo. En consecuencia, Matthes concluye

que el excesivo énfasis en el tecnicismo, que aparece como una de las preocupaciones más importantes entre los docentes, posiblemente ha sido moldeada y promovida de una forma poco reflexiva, por los educadores de docentes, en su afán de darle a sus estudiantes estrategias para desenvolverse en las situaciones de enseñanza.

El proceso de convertirse y mantenerse docente es un asunto complejo. Un creciente número de investigaciones indican que los docentes reflejan diferentes conductas, conocimientos, habilidades, actitudes y preocupaciones e intereses, en diferentes etapas de sus carreras (Burden, 1980; Fuller, 1969; Newman, 1981), o como metafóricamente la describe Newman:

Cada vez se toma más claro que la carrera docente no es una gran meseta, sino que constituye un terreno variado con muchos posibles caminos y pocas espesuras, pantanos, montañas y prados compartidos. (Newman, 1981, p. 3).

Además, hay una distinción clara en la literatura, entre el patrón de desarrollo de los estudiantes-docentes practicantes y docentes en su primer año profesional por un lado, y docentes experimentados por otro (Allain, et al., 1984). Así mismo, es ampliamente reconocido el hecho de que la institución ejerce una considerable influencia sobre el desempeño del maestro. La investigación realizada por Tabachnick, et al. (1983) ofrece evidencia de que las instituciones educativas ejercen diversos tipos de control sobre el trabajo de los docentes y destacan la importancia de determinar cómo diversas formas de control de la organización contribuyen a comunicar a los maestros las expectativas de la institución, y contemplan mecanismos para dar seguimiento y evaluar sus actividades.

Sin embargo, el resultado más intrigante de su estudio del desarrollo de las perspectivas de los docentes, con docentes en su primer año de trabajo profesional, es el hallazgo de que "las perspectivas hacia la docencia no eran específicamente situacionales" (Tabachnick, et al. 1983, p. 72), sino que por el contrario, un alto porcentaje de los docentes estudiados generalizaron sus perspectivas a situaciones donde se tenían condiciones marcadamente diferentes de aquellas donde dichas perspectivas se generaron.

En dicho estudio, Tabachnick y su grupo de investigadores, aplicaron el constructo de "perspectivas" de los maestros para referirse a las distintas maneras en que los docentes piensan acerca de su trabajo (propósitos, metas y objetivos, concepciones con relación a los estudiantes, el currículum, etc.) así como a las formas en que ellos le dan significado a esas convicciones con las acciones concretas que desarrollan en el salón de clase. El análisis del desarrollo de las perspectivas de los maestros se hizo con respecto a los siguientes cuatro dominios específicos:

1) conocimiento y currículum; 2) el rol del maestro; 3) las relaciones maestro-alumno; y 4) diversidad de los grupos de estudiantes.

En su análisis de los elementos determinantes de las concepciones y creencias de los maestros, Nespór considera las experiencias pasadas que han incidido en su práctica, su formación profesional, sus perspectivas en relación con el rol que como educadores deben desempeñar, sus metas concretas en el salón de clase, y las estrategias que utilizan para alcanzar esas metas.

Además, este investigador incluye en su análisis aspectos del dominio afectivo, como los efectos de los sentimientos y actitudes de los docentes hacia los estudiantes y hacia la evaluación de la enseñanza, que en su opinión han sido bien documentados en la literatura. Otro aspecto de este dominio, que también considera relevante, a pesar de que resulta menos obvio y no se haya bien documentado, es el de las concepciones de los maestros en relación a la asignatura que enseñan. Los docentes tienen con frecuencia, opiniones bien formadas en relación con el valor de los distintos componentes de los cursos que enseñan, y estas actitudes necesariamente ejercen una influencia en la forma en que enseñan el contenido.

De su estudio, Nespór concluye que la naturaleza de la disciplina que enseñan ejerce presión y condiciona el desempeño de los docentes. Esto es aún más importante si se considera que la estructura organizativa de las instituciones de educación secundaria se centra en la disciplina y no en los estudiantes o en las relaciones docente-estudiantes como suele suceder en las de educación primaria, situación

que él atribuye al hecho de que en el nivel secundario el aprendizaje se torna especializado. Sin embargo concluye que, dentro de estas limitantes, las convicciones que los docentes tienen en relación con la enseñanza pueden incidir en la forma particular en que finalmente presentan la materia. En consecuencia, afirma que si bien las distintas características de las áreas curriculares crean presiones en los docentes para formular distintos tipos de objetivos -que en general parecen operar como repertorios de explicaciones que les permiten darle sentido a los distintos elementos de la situación de aula- las distintas concepciones que los docentes tienen de su disciplina inciden en las formas que utilizan para presentar el material, el tiempo que destinan a trabajar con este, y la forma en que explican las dificultades y errores de los estudiantes.

En los resultados de su trabajo, Nespor evidencia cómo las prácticas y convicciones de cada uno de los docentes estudiados estaban perfectamente estructuradas, aunque no completamente determinadas, por el tipo de experiencias profesionales que habían vivido en otras instituciones educativas. En esta línea, concluye que las tareas específicas de la docencia cambian sustancialmente en cada nivel, cada contexto administrativo y cada variante en las características sociales de los estudiantes a cargo, por lo que todos estos elementos representan componentes significativos de la tarea docente. Como consecuencia, afirma que los contextos en que se desarrolla la docencia difieren al grado de llegar a cuestionar la tendencia de considerar a la docencia como una profesión homogénea y cuestiona entonces la viabilidad de enseñar a los futuros docentes un "conocimiento básico" que les permita enfrentar exitosamente todo el rango de contextos posibles. Subraya por lo tanto, la importancia de entender la naturaleza de las diferencias en los distintos contextos antes de que sea posible diseñar cursos sistemáticos y eficaces para la formación docente.

Finalmente, Nespor pone en relieve que lo importante al considerar la experiencia docente es la calidad de las experiencias y la forma en que estas moldean la comprensión a largo plazo de la tarea docente, más que el simplista tipo de medición representado por el número de años que el docente ha estado en

las aulas. Sus estudios de caso muestran cómo muchos maestros se han visto profundamente influenciados por los "episodios críticos" de su experiencia docente.

En relación con la influencia del contexto escolar, existe una línea de trabajos que apoyados en la teoría de roles, destacan el papel que la estructura de roles de la organización escolar ejerce sobre el trabajo docente. Little (1981) afirma que los reportes que hacen los maestros de su trabajo en el aula parece estar relacionada con la forma en que estos perciben la necesidades y expectativas de los otros miembros que interactúan con su rol.

Por otra parte, una revisión de los factores que los diversos investigadores aquí citados, han considerado o sugerido para el estudio del rol del docente, pone en evidencia la importancia asignada a las perspectivas del docente en relación con su tarea profesional, como uno de los elementos relevantes que determinan su trabajo docente. Dentro de este contexto, se hace necesario incluir las nociones de "teoría esposa" y "teoría en uso" postuladas por Chris Argyris (1985) en el desarrollo de la noción de reflexión acerca de la práctica. Argyris postula que estos dos tipos de teoría guían la conducta humana. Las teorías esposa son las razones o principios que usan los individuos para explicar sus acciones en situaciones específicas. Sin embargo, con frecuencia - en la mayoría de las veces, para ser más exactos-, esas teorías no corresponden con las teorías en uso del individuo, es decir aquellos principios que pueden inferirse a partir de la observación de esa conducta. Al respecto, Heller (1983) señala:

Si observamos un segmento de conducta e inferimos de él los principios que una persona debe haber usado para producirlo, la teoría en uso inferida guarda muy poca relación con la teoría esposa de tal persona. Como resultado se tienen una gran cantidad de inconsistencias entre lo que la gente dice que hace y lo que realmente hacen. Por ejemplo, mientras que numerosos miembros de una institución expresan públicamente su deseo de cooperación y trabajo colegiado, su conducta puede de hecho ser caracterizada de conflictiva y de lucha por el poder. (Heller, 1983, p. 139).

Si bien, y tal y como Argyris lo indica, este planteamiento no resulta nada particularmente nuevo para cualquier observador objetivo de la naturaleza humana, es importante

tener en cuenta que si bien la gente no actúa en completa concordancia con su "teoría esposa", su conducta es congruente con sus "teorías en uso". Por otra parte, los individuos permanecen en gran medida inconscientes tanto de la falta de congruencia entre su conducta y su teoría esposa, como de la congruencia entre su conducta y las teorías en uso que de ellas se desprenden. De acuerdo con Argyris, la "teoría en uso" que guía a la gran mayoría de personas, tiene cuatro variables que la gobiernan: 1) logre su propósito tal y como usted lo define; 2) gane, no pierda; 3) suprima todo sentimiento negativo; 4) enfatice la racionalidad (1982, p.86). Este modelo de conducta responde al propósito de controlar el ambiente y las situaciones, controlar la tarea, y proteger a otros de ser lastimados, todo unilateralmente. Como resultado, este tipo de acciones generan relaciones interpersonales defensivas y cerradas, disminuyen la retroalimentación válida, y limitan una libre elección. En estas condiciones las personas difícilmente buscan información genuina acerca de sus propias conductas y se tiene como resultado un aprendizaje en una sola dirección ya que las personas aprenden únicamente dentro de los límites de sus "teorías en uso" y poca gente les confrontará la validez de los objetivos de los valores que se hayan implícitos en la situación. Argyris considera que este modelo domina la mayor parte del pensamiento dentro de organizaciones tales como universidades, firmas consultoras, escuelas alternativas, e investigación en las ciencias de la conducta entre otras (Argyris, 1980). Dentro de estas condiciones, el aprendizaje que el docente puede adquirir se da siempre dentro de las mismas variables que se mantienen dentro de determinados límites, pero en él no cabe una doble dirección que permita responder a interrogantes como: "¿Qué estoy haciendo?" o "¿Qué significa ser un docente?"

En resumen, la literatura consultada aporta los siguientes elementos como importantes de ser considerados en el análisis del rol del docente:

1) **las experiencias pasadas de los docentes**, tanto las propias experiencias como estudiantes como en las distintas etapas de la carrera profesional. En esta última, es importante considerar dichas experiencias en térmi-

nos de su calidad y tener en cuenta las diferencias que se han documentado, entre la etapa de estudiante-practicante de la docencia y las etapas de mayor experiencia. También conviene considerar los tipos de institución y las diferencias entre ellas, los niveles, y el currículo de la asignatura específica que se imparte. Por otra parte, dentro de las experiencias pasadas, es necesario estudiar el impacto de los programas de formación, su enfoque y orientación, así como contraponer las "teorías esposa" con las "teorías en uso".

2) **las perspectivas de los docentes hacia la docencia**, desde los elementos que explican su gestación, sus concepciones en relación a la disciplina que enseñan, qué, para qué y cómo deben enseñarla, su relación con las características particulares -tanto en el nivel estructural como cultural- de la institución en donde se deben hacer efectivas, y con los aspectos propios del dominio afectivo, como actitudes y sentimientos hacia los estudiantes y a la evaluación de la enseñanza.

3) **el desempeño concreto de los docentes en el aula**, así como la elicitación de su "teoría en uso", o rol desempeñado y el análisis de su relación con la respectiva teoría esposa o rol teórico. Además, pareciese conveniente considerar en el análisis del rol desempeñado las percepciones de los propios docentes, sus estudiantes, y la documentación que aporte un observador externo.

IV. Conclusión

El material presentado en este artículo pone en evidencia la relevancia del estudio del rol del docente y aporta elementos que deben tenerse en consideración para tal efecto. Si a la revisión de literatura realizada, añadimos el interés de elevar la calidad de nuestra educación -que es lugar común en el discurso cotidiano de los responsables de la política educativa del país, formadores de docentes, e investigadores educativos- se torna entonces imperativo impulsar y apoyar esfuerzos orientados a estudiar el proceso de definición del rol profesional de los educadores de las distintas áreas y niveles de nuestro sistema educativo. Dicho estudio puede permitirnos conocer mejor su quehacer profesional; identificar los elementos que inciden en la defini-

ción de su rol y la forma en estos elementos se integran en el desempeño de docentes específicos en determinados contextos; analizar las relaciones entre los proyectos, políticas y teorías educativas por un lado, y la forma en que estas se concretan en la realidad del aula y la institución educativa por otro; analizar las contradicciones que existen entre el desempeño real de los docentes, sus perspectivas, las expectativas implícitas y explícitas de los distintos grupos que tienen interés en su rol y desempeño, y las condiciones concretas en que estos laboran; y aportar elementos para el análisis de los programas de formación, capacitación y perfeccionamiento docente, así como para la elaboración de nuevas propuestas de trabajo.

Como conclusión final de este artículo, se proponen a continuación un conjunto de preguntas que se desprenden del marco del enfoque aquí delineado y que podrían servir de guía para el estudio del rol del docente: ¿Cómo perciben los docentes su rol profesional? ¿Qué factores figuran con prominencia en el proceso de definición de ese rol, y cómo integran los docentes esos factores en el rol que desempeñan? ¿Cómo se pueden explicar las diferencias que existen entre: 1) el rol implícito en las perspectivas del docente; 2) el rol implícito en las expectativas existentes y percibidas en torno a su desempeño profesional; 3) el rol implícito en su percepción del rol desempeñado; y 4) el rol que este desempeña, desde la perspectiva de sus estudiantes y de observadores externos? En el proceso investigativo deberán irse precisando las características particulares de los docentes en estudio, así como del contexto laboral en que se desempeñan.

Referencias

- Allain, V.A., Wylie, M., Steele, J.L. (1984). *Teachers: Role and career*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación de Formadores de Maestros, New Orleans, LA: enero 30, 1984.
- Argyris, C. (1985). *Reasoning, learning and action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1980). *Inner-contradictions of Rigorous Research*. New York: Academic Press.
- Beehr, T.A. (1974). Citado por V. Allain et. al. quienes se incluyen en estas referencias.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influence on their personal and professional development*. Manhattan, Kansas: ERIC Document Reproduction Service ED 198087.
- Cooper, J.M. & Ryan, K. (1980). *Those who can, teach*. (3rd Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Deal, T.E. & Celotti, I.D. (1980). "How much influence do (and can) educational administrators have on classrooms?" *Phi Delta Kappan* 61 (7):471-473.
- Eddy, E.M. (1969). *Becoming a teacher*. New York: Teacher College Press.
- Fuller, F. (1969). "Concerns of teachers: A developmental conceptualization". *American Educational Research Journal* 6 (2): 207-226.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: Mc Graw Hill.
- Goodson, I. (1981). "Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution". *British Journal of Sociology of Education* 2 (3).
- Gordon, C.W. (1957). *The high school as a social system*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Gross, M. & Mc Eachern (1958). Citado por J.W. Little, 1981, quien se incluye en estas referencias.

- Heller, J. (1982). *Increasing Faculty and Administrative Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., & Snek, J.D. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley.
- Katz, D. & Kahn, R. (1976). *The social psychology of organizations*. New York: New York Press.
- Little, J.W. (1981). *The power of organizational setting: Schools norms and staff development*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, LA, CA: Abril 13-17, 1981.
- Lortie, D. (1973). Observations on teaching as work. En R. Traves (Ed), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (1986). *Teacher thinking: A critical analysis of four studies*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa 67th, San Francisco, CA: Abril 16-20, 1986.
- Matthes, W.A. (1986). *Colleges of education: cultures or organizations*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Instituciones Formadoras de Docentes, Chicago, IL: Febrero 26-Marzo 1, 1986.
- Merton, R.K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.
- Nespor, J.K. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Reporte final del estudio de las convicciones del docente*, Texas Univ., Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Newman, K.K. (1981). "What's on older teachers' minds". *Principal*. March, 1981.
- Pajak, E.F. et al. (1984). *Role set determinants of teacher reports of classroom behavior*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación de Investigación Educativa del Este, West Palm Beach, FL: Febrero 9-12, 1984.
- Parelius, A. & Parelius, R. (1978). *The sociology of education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K.M., Densmore, K & Hudak, G. (1983). *The development of teacher perspectives*. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Montreal, Canadá: Abril 11-15, 1983.
- Woods, P. (1986) *Inside the schools: Ethnography in educational research* London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeichner, K & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32: 7-11.