



UN DOCENTE PARA UNA SOCIEDAD EN EVOLUCIÓN PERMANENTE (CONSIDERACIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO TÁCITO DEL DOCENTE)

ÁNGEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. El presente artículo aplica el constructo del Pensamiento Tácito a la actividad docente, definiéndolo como un conjunto de esquemas implícitos, contruidos a partir de la experiencia personal, que orientan nuestra práctica educativa más allá que los principios que públicamente explicitamos, siendo en gran medida determinante del grado en que logramos desarrollar una ejecución experta en el aula. Se analizan las características del P. T., así como las dificultades para su evolución conforme a las modificaciones que se suceden en el contexto educativo. Se presta especial atención al papel determinante del autoconcepto profesional en la disponibilidad para dicha actualización y se apuntan una serie de consideraciones con respecto a la formación inicial y la actualización profesional de los docentes en relación con el objetivo de promover la eficacia y el dinamismo en la construcción del P. T., apuntando la necesidad del desarrollo de destrezas metacognitivas con respecto al propio P. T. y de implicación del docente en los procesos de actualización profesional.

INTRODUCCIÓN

Al cumplir el décimo aniversario de la LOGSE, nos encontramos en un momento apropiado para que se planteen una serie de reflexiones sobre lo que esta ley ha podido representar desde muy diversos ángulos. Este artículo supone una de esas posibles reflexiones.

Mejorar la educación de las nuevas generaciones ajustándola a las necesidades de nuestros días supone algo más que modificar los tramos educativos o el marco curricular. Supone, entre otras

cosas, modificar lo que sucede dentro del aula para favorecer cambios en la conceptualización del hecho educativo, tanto por parte del alumno como del profesor.

Sin este cambio conceptual, los alumnos no asumirían que precisan sumar mayores cuotas de responsabilidad y autodirección en su proceso de formación, ni se dispondrían a ocupar un papel central y activo en su aprendizaje, actitud indispensable para su futura inserción en una sociedad en constante evolución como la actual.

(*) Universidad de Cantabria.

En lo referido a los docentes, en estos diez años hemos sido testigos de cómo la implantación de la LOGSE generaba entre nosotros un amplio abanico de reacciones que fueron desde la conversión acrítica hasta la rebelión airada frente a lo que se veía como una puesta en cuestionamiento de la propia profesionalidad.

El grado de aceptación del marco conceptual de la Reforma por parte de los encargados de llevarla a cabo no sólo ha tenido que ver con la calidad de su fundamentación teórica, el ajuste con el que respondía a las necesidades reales de nuestra sociedad y lo acertado de su programa de implantación; también ha sido determinante cómo se ha gestionado el cambio de cultura organizativa que llevaba consigo. Un cambio cultural que, como tal, exigía que el profesor sustituyese el particular «manual de procedimientos» que había elaborado a fuerza de enfrentar e interpretar sus propias experiencias docentes. Este «manual» se ha venido a definir como Pensamiento Tácito (Polanyi, 1967; Sternberg y Wagner, 1986; Wagner, 1987; Wagner y Sternberg, 1985, 1986).

Sternberg (1995) afirma que la cultura propia de cada organización laboral está constituida por amplios repertorios de Pensamiento Tácito que se resisten al cambio porque constituyen su forma característica de mirar al mundo. Esta resistencia al cambio organizativo no ha de entenderse como dirigida a la modificación de las estructuras formales, aún en el caso de que ésa sea la queja explícita de los miembros de la organización, sino a la pérdida de operatividad del conocimiento tácito del que disponían.

Pero, queramos o no, hemos de asumir que hoy en día los procedimientos de actuación profesional quedan obsoletos rápidamente y la necesidad de cambio cultural es permanente. De hecho, la actualización profesional está ganando importancia en todos los ámbitos laborales, debido a que la evolución de los referentes

sociales y tecnológicos es cada vez más acelerada.

Para este contexto hemos de preparar a nuestros alumnos y también hemos de prepararnos nosotros mismos.

La inserción sociolaboral ya no hace referencia a un momento puntual de nuestra vida. Por el contrario, mantener el nivel de integración dentro del sistema productivo nos exige reinventar nuestra actuación profesional día a día a través de un aprendizaje continuo que nos permita una adaptación permanente a un entorno en constante evolución.

Si esto es así en general, lo es especialmente en el ámbito de la docencia, porque en ella concurren e interaccionan multitud de factores complejos y dinámicos que están determinando la realidad de cada aula concreta (el marco institucional, social y familiar, las características de los alumnos, individual y colectivamente considerados, las del centro y las del propio docente). Todos estos factores van a conjugarse enmarcando un proceso siempre único e irrepetible que confiere a la docencia sus cualidades más atractivas como desafío profesional.

EL PENSAMIENTO TÁCITO EN EL DOCENTE

El Pensamiento Tácito es definido por Sternberg y Wagner (1985) y Sternberg, Wagner y Okagaki (1993) como una secuencia compleja de condicionales implícitas que orientan nuestra actuación, considerándolo como la clave del éxito personal y profesional. Ya en 1967 Polanyi se había referido a él como la base oculta de toda acción inteligente.

Para aproximarnos al concepto del Pensamiento Tácito Docente, conviene que perfilamos inicialmente su ámbito de aplicación, el cual se encuentra muy relacionado con la ejecución profesional experta.

Por otra parte, su marco conceptual posee vínculos con los principales temas de la psicología cognitiva: la inteligencia, el aprendizaje y la formación y desarrollo de esquemas, pero también con otros constructos más próximos a la psicología de la personalidad como el autoconcepto.

EL PENSAMIENTO TÁCITO Y LA EJECUCIÓN EXPERTA EN EL CONTEXTO DOCENTE

La integración sociolaboral puede considerarse como la incorporación satisfactoria del individuo al sistema productivo. El individuo aporta motivación, intereses, conocimientos, capacidades, etc. y el entorno laboral, recursos, valores, alternativas, etc.

Históricamente, la actividad laboral de un individuo venía bastante predestinada por su nacimiento. Tras la Revolución Industrial, surgió la movilidad laboral y la necesidad de evaluar el potencial individuo según los requerimientos del puesto de trabajo (Parsons, 1909). En la actualidad, se realizan millones de Cuestionarios de Intereses al año (Betz, 1992), lo cual da una idea de cómo ha calado esta preocupación en nuestra sociedad.

En relación con la integración sociolaboral, las teorías sobre el ajuste al trabajo han resaltado distintos factores:

- Psicosociales como la influencia aleatoria del contexto (Miller y Forn, 1969) o el prestigio social (Muñoz y Mullet, 1990, 1992).
- Personales como necesidades genéticas (Roe, 1956), los tipos de personalidad y su relación con los ambientes profesionales (Holland, 1996)
- Relativos a habilidades en la toma de decisiones (Tiedeman y O'Hara, 1963; Gelatt, 1962).

Junto al pronóstico del ajuste al puesto de trabajo, se han abordado muchos otros temas relacionados con la integración sociolaboral, tales como la madurez vocacional, el logro, los valores y los intereses vocacionales, el desarrollo y la educación para la carrera, etc. También han surgido propuestas aplicadas relativas a programas de orientación vocacional, de integración de la educación para la carrera en el curriculum, así como programas de desarrollo de carrera dentro de la propia organización.

Fitzgerald y Round (1989) clasifican estos ámbitos de estudio en función de dos dimensiones:

- Antes y después de la incorporación al puesto de trabajo.
- Marcando el énfasis en el individuo o en la organización.

Atendiendo a esta clasificación, el Pensamiento Tácito constituye un tema de estudio bastante centrado en relación con las dos dimensiones mencionadas:

1.ª Dimensión. El Pensamiento Tácito hace referencia a procesos posteriores a la incorporación laboral, ya que se construye a partir de las experiencias concretas en un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, en las conclusiones del presente trabajo resaltaremos algunas consecuencias que se derivan de su estudio dignas de consideración a la hora de diseñar la formación inicial de los futuros educadores.

2.ª Dimensión. El tema del Pensamiento Tácito podría encuadrarse dentro del ámbito de lo individual, en tanto que trata de un producto personal, difícilmente transferible y claramente vinculado a los criterios que el individuo utiliza en el análisis de su propia satisfacción profesional.

Distintos autores han destacado a este efecto la importancia de la percepción de la tarea y de la calidad lograda en ella (Hackman y Oldman, 1980), la definición de las

metas individuales (Yavaprabhas, 1984) y, ya dentro del ámbito específico de la docencia, las expectativas y el autoconcepto (Martínez Sánchez, 1984) y la visión de actividad docente y del contexto institucional en que se realiza (Zubieta y Susinos, 1992).

Sin embargo, el grueso de la investigación sobre el Pensamiento Tácito se ha realizado relacionándolo con el desarrollo de una ejecución experta y, por tanto, en relación con la idoneidad del individuo de cara a los objetivos de la organización.

La *ejecución experta*, según Sternberg y Horvath (1995), precisa:

- Conocimientos suficientes y organizados para resolver eficazmente los requerimientos propios del puesto de trabajo.
- Eficiencia en las tareas, gracias a destrezas automatizadas y una buena planificación y control de las actuaciones.
- Intuición para resolver las situaciones novedosas mediante su redefinición.

Los conocimientos que precisa el docente para una ejecución experta son, según Sternberg (1996a), por una parte, relativos al área de conocimiento a la que pertenece y, por otra, sobre pedagogía, tanto general, como la específica de la materia que se va a impartir.

Remarca Sternberg que ser experto no consiste en saber mucho, sino en saber utilizarlo, afirmando que se debe diferenciar al docente experto tanto del profesor «puesto al día» en el lenguaje pedagógico, como del profesor simplemente experimentado. El experto debe tener sus conocimientos integrados en su práctica y considerar en ella el contexto concreto en la que se lleva a cabo.

En relación con la eficiencia, como segundo componente de la ejecución experta, Sternberg la fundamenta en tener au-

tomatizada la supervisión del conjunto de eventos que se dan simultáneamente en la clase y en ser capaz de una conceptualización rápida de las situaciones, lo cual permite al docente experto manejar gran cantidad de información relevante y realizar análisis más profundos y precisos de las situaciones.

El tercer componente, la intuición, la basa en la redefinición de las situaciones novedosas a partir de los patrones de análisis que posee para poder llegar a iniciativas de intervención apropiadas.

Aquellas conductas que nos evidencian el grado en que se poseen estas cualidades vinculadas a la ejecución experta derivan en gran medida del Pensamiento Tácito del individuo tal y como se define en el apartado siguiente.

UNA APROXIMACIÓN COGNITIVA A LA DEFINICIÓN DEL PENSAMIENTO TÁCITO

Las personas construimos representaciones y teorías sobre la realidad que fundamentan nuestros objetivos personales. Partiendo de estos objetivos, intervenimos en nuestro entorno propositivamente, empleando nuestro sistema de constructos para planificar, controlar y evaluar tanto la consecución de dichos objetivos, como los procedimientos que han demostrado mayor eficacia para lograrlos. En el transcurso de este proceso, vamos tomando múltiples decisiones y, fruto de la experiencia acumulada en su puesta en práctica, nuestro sistema de constructos va evolucionando.

En lo referido al ámbito laboral, cada individuo posee su propia percepción del entorno y de los requerimientos profesionales que éste le hace, estableciendo los procedimientos que conducen al éxito en la tarea desde su propio punto de vista.

El Pensamiento Tácito en este contexto es considerado como un conjunto de *esquemas* implícitos que el individuo

desarrolla para hacer frente a las situaciones concretas basándose en sus experiencias y sus objetivos personales. Dichos esquemas sirven a la interpretación e intervención sobre su entorno y determinan su capacidad de adaptación al mismo.

Según nuestros esquemas nos movemos, percibimos y pensamos (Bruner, 1966). Los esquemas recogen regularidades del entorno, representando una parcela de la realidad a la que se le atribuye un significado (Coll, 1989). Se trata de estructuras abstractas de conocimiento, resultado de informaciones relacionadas con conocimientos previos (Bartlett, 1932) que se articulan en redes semánticas interrelacionadas (Beltrán, 1993).

Rumelhart y Norman (1981) los definen como conceptos genéricos relativos a objetos, situaciones y sucesos almacenados en la *memoria*. La memoria comprendería una serie de procesos para almacenar y recuperar la información contenida en ellos. El individuo usará la nueva información en la construcción y modificación de estos esquemas.

El estudio de los procesos de tratamiento cognitivo de la información está de especial vigencia en la actualidad. Ya no se concibe al *aprendizaje* como un simple cambio de conducta. Ahora se considera como un proceso constructivo con finalidad adaptativa, que utiliza la información recogida de la experiencia, utilizando el conocimiento previo para seleccionarla, interpretarla y organizarla. El aprendizaje supone pues una revisión y modificación de los esquemas de conocimiento. Rumelhart y Norman (1981) definieron los modos para la modificación de los esquemas:

Ampliación de los ámbitos de aplicación de esquemas antiguos.

Ajuste y especialización de dichos esquemas.

Reconstrucción o creación de nuevos.

Para Piaget (1972), el desarrollo intelectual supone la creación y recreación de esquemas. Podríamos definir la *Inteligencia* como la capacidad de desarrollar procesos cognitivos y comportamentales destinados a resolver problemas adaptativamente, aprendiendo de la información disponible.

La psicometría tradicional se ha aproximado a la inteligencia de una forma estática y sesgada. En parte por esta razón, los test de inteligencia (al igual que el logro académico) no son buenos predictores del ejercicio profesional.

Por ello, Sternberg (1988), en su Teoría Triárquica de la Inteligencia, intenta ampliar el encuadre de este constructo, integrando en su consideración componentes cognitivos, la experiencia individual y la relación individuo-contexto, con objeto de recoger de esta forma el conjunto de los procesos universales e imprescindibles para la adaptación del individuo al entorno, fin último de la actividad inteligente.

Sternberg diferencia las conductas inteligentes concretas, que dependen del contexto, de la inteligencia que está referida a procesos eficaces en cualquier entorno. En 1996, define la inteligencia exitosa como la conjunción equilibrada de aspectos analíticos, creativos y prácticos del procesamiento de la información atendiendo a las demandas de la situación. En este marco teórico, el *Pensamiento Tácito* estaría vinculado fundamentalmente a los aspectos de carácter práctico de la inteligencia y podríamos definirlo como un conjunto de esquemas implícitos y complejos de intervención elaborados por el individuo a partir de la interpretación de sus experiencias para hacer frente de forma eficaz a situaciones concretas en su contexto de actuación habitual.

El P. T. ha sido objeto por parte de Sternberg y Wagner (1985) y Sternberg, Wagner y Okagaki (1993) de una importante investigación, ofreciéndonos como conclusiones la siguiente caracterización:

- Está contextualizado y orientado a objetivos personales relacionados con la vida real, por lo que predice mejor que las pruebas psicométricas la actuación de los individuos.
- Se adquiere en el lugar que se precisa, de manera informal e individualmente, siendo difícil de transmitir (no obstante afirman que es posible intervenir para favorecer su desarrollo).
- Aumenta con la experiencia, siempre que la actitud frente a ella se mantenga receptiva. El P. T. es inteligencia cristalizada y, como tal, puede aumentar desaceleradamente mucho más tiempo que la inteligencia fluida, pero el experto no lo es por el tiempo de ejercicio, sino por haber mantenido permanentemente su voluntad de aprender frente a la tendencia del Pensamiento Tácito a estabilizarse.
- Su actuación es por analogía, por lo que pierde matices. Pero, frente a situaciones novedosas que conlleven estrés, el P. T. actúa mejor que la inteligencia fluida.
- Su utilidad depende de que se identifiquen las situaciones y se transfiera correctamente.
- Los individuos poseen menos control metacognitivo sobre él que sobre el pensamiento formal y aún menos sobre el P. T. que precisan y del que carecen.
- El P. T. de distintos ámbitos correlaciona. Por el contrario, no tiene relación con el C. I. ni con la aptitud verbal, y tampoco muestra los sesgos por raza o sexo de las pruebas psicométricas.
- Los contenidos considerados en las investigaciones de Sternberg y Wagner (1986) sobre el Pensamiento Tácito son el manejo de sí mismo (autoorganización, automotivación, etc.), el manejo de la

tarea y de las relaciones con los otros.

- Otorga ventajas en la competencia por una mejor adaptación a los requerimientos del puesto del trabajo. Por ello, quien posee elementos eficaces de P. T. no suele verse inclinado a compartirlos.
- Cada organización laboral tiene su propio P. T. (cultura organizativa). Las resistencias al cambio no están en relación con la modificación de las estructuras formales sino con la pérdida de operatividad del P. T. de los miembros de la organización.
- La integración sociolaboral del individuo depende de la cultura de la organización y del P. T. propio. Si se corresponden, el éxito y la satisfacción profesional se ven facilitados.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCITO. EL PAPEL DEL AUTOCONCEPTO PROFESIONAL

El Pensamiento Tácito resulta convenientemente definido y caracterizado desde una aproximación puramente cognitiva. No obstante, como para la mayoría de los fenómenos psicológicos, existen consideraciones significativas desde otras perspectivas.

En este apartado se apuntarán brevemente las posibles implicaciones del autoconcepto profesional en el desarrollo del Pensamiento Tácito, conscientes de que ello amplía los límites de su estudio fuera del ámbito estrictamente cognitivo.

El autoconcepto se ha definido a partir de percepciones (Shavelson y Bolus, 1982; Rogers, 1950), creencias (Purkey et al., 1983), rasgos, imágenes y sentimientos (L'Ecuyer, 1978), conceptos y percepciones (Super, 1963) y actitudes con elementos cognitivos (autoimagen), afectivos

(autoestima) y conductuales (Burns, 1979, 1982; Oñate, 1995). Se ha considerado dentro de él la imagen social, la ideal, la moral, etc. W. James (1890) lo caracterizó como dependiente del entorno, dinámico, multidimensional y jerárquico. Machargo (1991) destaca que es un producto singular e irrepetible y Epstein (1981) afirma que supone una auténtica teoría sobre sí mismo, centro de la propia teoría sobre el mundo, por lo que, al tiempo que se construye desde nuestras experiencias, es usado en la interpretación de las mismas. Su objetivo es organizar los datos, ganar autoestima y equilibrio vital.

Estos últimos postulados encuadran claramente cómo el desarrollo del Pensamiento Tácito va a ser modulado por el autoconcepto profesional, ya que actúa como marco de referencia para la valoración de las experiencias profesionales (Hernández, 1998).

Al Autoconcepto se le han hecho dos aproximaciones teóricas fundamentales:

- *Como fruto de la interacción con el entorno.*—El individuo construye su autoconcepto a partir de las valoraciones que el entorno hace sobre él (Simbolismo Interaccionista), como es para Brookover (1964), o integrando elementos característicos de dicho entorno (Aprendizaje Social), como es para Bandura (1971, 1981).
- *Como un proceso evolutivo.*—Desarrollándose perfiles por edades (L'Ecuyer, 1978) en una evolución que va de lo más global a lo más diferenciado y de lo concreto a lo abstracto (Núñez et al., 1995).

El autoconcepto profesional es determinante de las metas que establece el individuo y de cómo las aborda (Orradre, 1994). Las expectativas dependen del autoconcepto, así como las necesidades personales (Hamachek, 1995). Para autor-

realizarse, la percepción de la profesión ha de ser próxima al autoconcepto. La satisfacción dependerá del grado en el que la profesión ha permitido desarrollar el autoconcepto ideal (Super, 1953, 1957, 1990). Para este autor, el desarrollo de la carrera es la implementación del autoconcepto. Afirma que la carrera se elige considerando el autoconcepto y la imagen que se tiene de las profesiones, para posteriormente atribuir a la elegida las características del propio autoconcepto.

Castaño (1983) mantiene que la conducta vocacional es un intento de aproximar el yo percibido y el yo ideal, para evitar la disonancia cognoscitiva. Cuando estos dos elementos no se encuentran distantes, el éxito y la satisfacción profesional son más probables, aunque no se puede olvidar que también influyen otros determinantes personales (inteligencia, personalidad, aptitudes, etc.), ambientales, así como la interacción de ambos.

El autoconcepto en la escuela se ha estudiado junto a la motivación, las expectativas de éxito, el estilo atribucional, la inteligencia, las actitudes frente al estudio, etc. Parece comprobado que autoconcepto y rendimiento tienen una influencia mutua (House, 1995), influyendo también variables demográficas y de personalidad del alumno: seguridad, ansiedad, dependencia, extroversión y estabilidad (Román y Musitu, 1982) y otras relativas al profesor, tales como expectativas (Navas et al., 1992), metodología (Burns, 1982), autoconcepto propio (Machargo, 1991), el sistema de evaluación y organización (Thomas et al., 1993), etc.

Con respecto al *autoconcepto profesional del educador*, se sabe que influye en el estilo docente (Burns, 1976, 1979), las expectativas (Roman y Musitu, 1982), el rendimiento y el autoconcepto de los alumnos (Aspy y Buhler, 1975). Su evolución a lo largo del ejercicio profesional ha sido estudiada por varios autores (Esteve, 1984; Burke y Noller, 1995).

Hawley (1996) afirma que es tan malo un autoconcepto docente fuerte como uno ambiguo, debiéndose promover que sea autónomo con respecto al entorno, pero con sensibilidad hacia él. Lo cierto es que tanto el profesor como el alumno actúan considerando sus autoconceptos y como se creen percibidos por el otro (Necessary y Parish, 1994). Johnsons (1993) mantiene incluso que las decisiones curriculares están más determinadas por valores que por conocimientos.

Entrando en el contenido, Combs (1965) informa que los profesores catalogados por el alumno como buenos profesionales tienen como características de su autoconcepto la identificación con el otro, la seguridad, el creerse digno de confianza y apreciados por sus alumnos.

Abraham (1982), por su parte, desarrolló diversas configuraciones del autoconcepto profesional del profesor atendiendo a 4 dimensiones: sí mismo actual, ideal, para los alumnos y para el inspector, estableciendo distintos perfiles definidos como: armónico, identificado con la autoridad, con el alumno, acusador de los demás, abierto al cambio, sumiso, refugiado en la autoridad, angustiado, en conflicto y en rechazo total.

Román y Musitu (1982) mantienen que, cuando se tiene un autoconcepto bajo, se percibe al otro a través de prejuicios distorsionados por necesidades, miedos y ansiedades propias, lo cual presenta al autoconcepto, de nuevo, como una referencia para la percepción de las situaciones en las que estamos implicados.

Si consideramos el autoconcepto profesional como una estructura conceptual que relaciona la percepción de uno mismo con la percepción de la tarea y sus requerimientos, cabe esperar que no sólo nuestra interpretación de los hechos vividos en el ejercicio docente se encuentre vinculada a la autopercepción profesional, sino también nuestra capacidad de compaginar la

evolución del Pensamiento Tácito propio con la del contexto en el que operamos.

CONCLUSIONES: UN PENSAMIENTO TÁCITO DOCENTE EN EVOLUCIÓN PERMANENTE

En el ámbito de la inserción sociolaboral, la dirección de las investigaciones va desplazándose de la valoración estática de unas cualidades concretas que pretendidamente se suponían idóneas para el ejercicio de una determinada profesión hacia el análisis de destrezas ocupacionales generales como la capacidad de organización, de decisión, de cooperación, etc. (Fine, 1995).

También se ha tratado de identificar las notas definitorias de la personalidad eficiente para cualquier profesión, considerando factores como la autoestima, la ansiedad adaptativa, el autocontrol, la perseverancia, la estabilidad emocional, la sociabilidad, la asertividad, la motivación de logro y el estilo atribucional (Castaño, 1983).

En relación con las actitudes, Rivas (1995) mantiene que las personas con éxito social están orientadas al trabajo y se plantean objetivos a largo plazo, persiguen obtener logros y no evitan la disonancia cognitiva.

Pero, además, debemos considerar que cada individuo tiene su propia percepción personal de los requerimientos de su profesión y la realidad nos demuestra que distintas ejecuciones profesionales son perfectamente válidas para una misma profesión. A esto hay que sumar que cada puesto de trabajo concreto tiene unos requerimientos específicos y que la sociedad está modificando constantemente sus criterios de evaluación de las ejecuciones profesionales.

Por todo ello, el desarrollo y mantenimiento de un Pensamiento Tácito eficaz debe relacionarse necesariamente con la

interacción permanente con el entorno de tarea y por tanto con la flexibilidad, la adaptabilidad necesaria para la resolución de situaciones que en él se vayan sucediendo.

Ahora bien, a la hora de considerar los factores que van a incidir en los resultados de ese proceso de actualización continua, hemos de considerar la propia autopercepción profesional. Markus, Moreland y Smith (1985) afirman que el autoconcepto condiciona todo el procesamiento de información, siendo el marco de referencia para dicho procesamiento. Las investigaciones evolutivas nos han mostrado su dinámica interna, la prevalencia de unas facetas sobre otras a lo largo de la vida y, lo que es más relevante, cómo sus constructos centrales priman en el filtrado de información y son menos sensibles a ser modificados por la experiencia.

Si el autoconcepto es el centro de nuestra teoría sobre el mundo (Epstein, 1981) y filtra, matiza y atribuye significados específicos a la información del entorno que es objeto de procesamiento cognitivo, ha de tener una incidencia directa sobre el desarrollo y evolución de las estrategias de adaptación a dicho entorno que hemos incluido dentro del Pensamiento Tácito y, por tanto, en nuestra capacidad para llegar a controlar el entorno de forma experta.

Pero, en la actualidad, es mantenerse como experto y no tanto llegar a serlo lo que se ha convertido en el reto cotidiano de la mayoría de los contextos sociolaborales afecta a la pertinencia del Pensamiento Tácito exigiendo un aprendizaje continuo y autodirigido, y la docencia no es, ni mucho menos, la excepción.

Ahora bien, si la necesidad de adaptación permanente exige que seamos capaces de flexibilizar nuestro sistema de constructos, este objetivo se enfrenta a un obstáculo importante: el Pensamiento Tácito, como el autoconcepto profesio-

nal, y en general todo marco conceptual, una vez que se ha demostrado eficaz y se ha consolidado, tiende a la estabilidad y por tanto a una rigidez creciente de cara a asumir su propia evolución para adaptarse al entorno cambiante.

El sesgo o la distorsión perceptiva hará que unas experiencias semejantes confirmen sistemas de interpretación de la realidad dispares, anulando así la necesidad de ser alterados. Cuando nuestro Pensamiento Tácito pierde efectividad, es frecuente que no emprendamos su modificación si tenemos la posibilidad de interpretar que este hecho se debe a la incidencia de factores externos inestables, incontrolables o poco significativos. De ello se deriva que la evolución del Pensamiento Tácito no está directamente relacionada con el grado de experiencia profesional, sino con la percepción de que dicha evolución es pertinente.

Pero, si no podemos esperar que el Pensamiento Tácito del docente evolucione de manera espontánea en virtud de su contacto cotidiano con un contexto social en cambio permanente, tampoco podemos generar muchas expectativas a partir de actividades de actualización profesional de carácter académico, porque las orientaciones teóricas han de pasar el filtro de nuestro marco conceptual, siendo valoradas en función de su posibilidad de encajar en él.

La actualización docente no puede tratarse como una simple transmisión de nuevas técnicas profesionales como si fueran asépticas y no tuvieran repercusiones sobre el autoconcepto. La tienen y ello es determinante, porque no se producirá ninguna modificación en el P. T. que incida gravemente sobre la propia autopercepción.

La actualización profesional eficaz debe estar orientada a la modificación del Pensamiento Tácito y esto conlleva una serie de requerimientos y obstáculos

singulares que no se pueden obviar y que determinan el éxito del programa.

Por ello, como conclusión de este artículo, quisiera apuntar algunas de las necesidades de intervención que se derivan de él de cara a facilitar los cambios culturales en el ámbito docente.

El Sistema Educativo podrá responder a las necesidades de evolución que le marca la sociedad si tiene en cuenta que mantener el nivel de ejecución experta en la docencia precisa una evolución del Pensamiento Tácito del educador en sincronía con la de los distintos elementos que configuran su contexto educativo, siendo éstos, como se dijo antes, singularmente complejos y dinámicos.

Para este objetivo, debe considerarse que cualquier propósito de actualización del Pensamiento Tácito que no tenga como punto de partida la estructura vigente del mismo no será asumido por los destinatarios.

Una actualización profesional permanente exige un papel activo del propio docente, lo cual sólo es viable si comprende, asume y controla el proceso. Generar esta actitud depende de que se haya conectado con su particular análisis de la realidad educativa, el cual se apoya sobre la práctica cotidiana en el aula y el P. T. que la orienta.

El docente hará evolucionar su Pensamiento Tácito desde su autoconcepto profesional. Desde él y con sus propios criterios ha de evaluar la validez operativa de dicho Pensamiento Tácito y considerar las alternativas que se le ofrecen a sus procedimientos de análisis e intervención educativa.

Además, ha de sentirse implicado en su proceso de actualización a través de elementos de participación en su diseño y de autodirección del mismo.

Por otra parte, esta actualización profesional debiera evitar perversiones vigentes en las que los compañeros más necesitados de un impulso para replantearse el

aula perciben su actualización profesional como un capricho administrativo con repercusiones sobre su nómina. Sabemos que el Pensamiento Tácito sólo evoluciona si existe actitud de aprender y la actitud de aprender está más vinculada al autoconcepto profesional que a los complementos salariales.

Aún no conocemos bien cómo inciden determinadas configuraciones del autoconcepto profesional del docente en su capacidad de reorganización de su Pensamiento Tácito, pero no cabe duda de que en el caso de los docentes experimentados su evolución ha de producirse desde la constatación empírica de los beneficios de introducir modificaciones en el Pensamiento Tácito vigente.

Probablemente, en el caso de los docentes en formación el proceso es distinto. Durante el período de formación, los futuros docentes perfilan un modelo ideal de profesional modulado por el autoconcepto docente de sus propios formadores. Este modelo dista notablemente de sus posibilidades de actuación durante sus primeros contactos con la actividad profesional, lo cual fomenta posturas rígidas de los docentes en formación ya desde el inicio de su actividad profesional.

Sin embargo, el educador ideal quizás no existe (basta mirar en torno nuestro para encontrar en nuestro Departamento un amplio abanico de propuestas docentes, todas ellas distintas y todas ellas válidas). El docente en formación debiera alejarse de ideales rígidos y considerar que el modelo de docente ideal es aquél que hace el ajuste óptimo entre un contexto educativo concreto, único y dinámico y los recursos y propósitos que aporta.

Favorecer en ellos una ejecución experta duradera puede estar relacionado con que, junto a los aprendizajes explícitos propios de su cualificación profesional, el docente en formación disponga de contextos de aprendizaje destinados al

desarrollo de un Pensamiento Tácito eficaz y dinámico, lo cual podría facilitarse:

- Rentabilizando formativamente los períodos de prácticas.
- Promoviendo actividades que les permitan debatir, compartir e integrar distintas percepciones de la actividad docente y del papel del educador.
- Promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permita la toma de consciencia sobre:
 - La proyección sobre su futuro ejercicio profesional del marco conceptual que están construyendo durante su formación como educadores.
 - La distorsión perceptiva de auto-salvavuarda que desarrolla este marco conceptual para mantener más allá de lo deseable su estabilidad, en detrimento de la flexibilidad y la adaptabilidad del Pensamiento Tácito.

Posibilitar un Sistema educativo que responda con agilidad a las demandas de la sociedad puede estar relacionado con que los programas de formación inicial y de actualización profesional faciliten al docente el asumir, como algo consustancial a la actividad educativa, el reto de conjugar la propia evolución profesional con la del entorno sobre el que se ejerce la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Barcelona, Promoción Cultural, 1974.
- ASPY, D. N.; BUHLER, J. H.: «The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement», en *Journal of Educational Research*. Vol. 68 (1975), pp. 386-389.

- BANDURA, A.: *Social learning theory*. New York, General Learning Press, 1971. (Ed. cast.: Madrid, Espasa-Calpe, 1984).
- «El sistema de sí mismo en el determinismo recíproco», en A. FIERRO: *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid, Col. Alianza Universidad, Alianza Editorial, 1981.
- BARTLETT, F. C.: *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1932.
- BELTRÁN, J. A.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Col. Síntesis Psicología, Síntesis, 1993.
- BETZ, N. E.: «Career assessment: A review of critical issues», en S. D. BROWN y R. W. LENT (Eds.): *Handbook of counseling psychology*. Nueva York, Wiley, 1992.
- BROOKOVER, W.: «Self-concept of ability and academic achievement», en *Sociology of Education*. Vol. 37, 1964, pp. 271-278.
- BRUNER, J. S.: *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard University Press, 1966.
- BURKE, M. & NOLLER, P.: «Content analysis of changes in self-construing during a career transition», en *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 8, 3 (1995), pp. 213-226.
- BURNS, R. B.: «Self and teaching approaches», en *Durham Res. Review*. Vol. 36 (1976), pp. 1.079-1.085.
- *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. London, Longman, 1979. (Ed. cast.: Bilbao, Ega, 90).
- *Self-concept, development and education*. London, Holt, Rinehart y Winston, 1982.
- CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C.: *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid, Marova, 1983.
- COLL, C.: «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje», en C. COLL: *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1989.
- COMBS, A. W.: *The professional education of teachers*. Boston, Allyn and Bacon, 1965.

- EPSTEIN, S.: «Revisión del concepto de sí mismo», en A. FIERRO: *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid, Col. Alianza Universidad, Alianza Editorial, 1981.
- ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984.
- FINE, S. A.: «Counseling skills: A target for tomorrow», en *Vocational Guidance Quarterly*. Vol. 22 (1995), pp. 287-291.
- FITZGERALD, L. F.; ROUNDS, J. B.: «Vocational Behavior, 1988: A critical analysis», en *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 35 (1989), pp. 105-163.
- GAGNE, R. M.: *Essentials of learning for instruction*. Nueva York, Dryden Press, 1974.
- GELATT, H. B.: «Decision making: a conceptual frame of reference for counseling», en *Journal of Counseling Psychology*, 9 (1962), pp. 240-245.
- HACKMAN, J. R.; OLDMAN, G. R.: *Work redesign*. Massachusetts, Addison-Wesley, 1980.
- HAMACHEK, D.: «Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and tool for assessing the self-concept component», en *Journal of Counseling and Development*. Vol. 73, 4 (1995), pp. 419-425.
- HARMON, L. W. et al.: *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Stanford, CA, Stanford Univ. Press, 1994
- HAWLEY, K.: «Image and the pressure to conform in learning to teach», en *Teaching and Teacher Education*. Vol. 12 (1), 1996, pp. 99-108.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A.: *Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense, 1998.
- HOLLAND, J. L.: «Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions», en *American Psychologist*. Vol. 51 (1996), pp. 397-406.
- HOUSE, J. D.: «Noncognitive predictors of achievement in introductory college mathematics», en *Journal of College Student Development*. Vol. 36, n.º 2 (1995), pp. 171-181.
- JAMES, W.: *The principles of psychology*. New York, Holt, 1890. (Ed. cast.: Madrid, Jorro, 1890).
- JONHSONS, S.: «Conversations with student teachers enhancing the dialoge of learning to teach», en *Teaching and Teacher Education*. Vol. 10 (1993), pp. 71-82.
- KUDER, F.; ZYTOWKI, D. G.: *Kuder Occupational Interest Survey Form DD: General manual*. Monterey, CA, MacMillan/McGraw-Hill, 1991.
- L'ECUYER, R.: *Le concept de soi*. París, Ed. P.U.F., 1978 (Ed. cast.: Barcelona. Oikos-Tau, 85).
- MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid, Escuela Española, 1991.
- MARKUS, H.; MORELAND, R. L.; SMITH, J.: «Role of the self-concept in the perception of others», en *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 49, 6 (1985), pp. 1494-1512.
- MARSH, H. W.; HOLMES, I. W.: «Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children», en *American Educational Research Journal*. Vol. 27, 1 (1990), pp. 89-117.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.: «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente», en J. M. ESTEVE (ed.): *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984.
- MILLER, C. D.; FORM, W. H.: *Sociología industrial*. Madrid, Rialp, 1969.
- MUÑOZ, M. T.; MULLET, E.: «Los determinantes de las preferencias profesionales de los adolescentes», en *Evaluación Psicológica*. Vol. 6, 2 (1990), pp. 155-170.
- NAVAS, L.; SAMPASCUAL, J.; CASTEJÓN, J. L.: «Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar», en *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 45, 1 (1992), pp. 55-62.
- NECESSARY, J. R.; PARISH, T. S.: «Are professors and students consistent with themselves and how they perceive one another?», en *College Student Journal*. Vol. 28, 4 (1994), pp. 386-389.

- NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.: «Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje», en *Psicothema*. Vol. 7, 3 (1995), pp. 587-604.
- ONATE y GARCÍA DE LA RASILLA, M. P.: «Autoconcepto», en J. BELTRÁN y J. A. BUENO (eds.): *Psicología de la Educación*. Barcelona, Boixareu Universitaria-Macomb, 1995.
- ORRADRE, M. D.: «Mejorar el autoconcepto en niños de inteligencia límite», en *Comunidad Educativa*. Vol. 217 (1994), pp. 30-35.
- PARSONS, F.: *Choosing a vocation*. Boston, Ed. Houghton Mifflin, 1909.
- PIAGET, J.: *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ, Littlefield Adams, 1972.
- POLANYI, M.: *The tacit dimension*. Garden City, NJ, Doubleday, 1967.
- PURKEY, W. W. et al.: «Self-concept as learner: An overlooked part of self-concept theory», en *Journal of Humanistic Education and Development*. Vol. 22, 2 (1983), pp. 52-57.
- RIVAS, F.: *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Col. Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid, Síntesis, 1995.
- ROGERS, C. R.: «Significance of the self-regarding attitudes and perceptions», en M. L. REUYMERT (ed.): *Feelings and emotions*. New Jersey, MacGraw-Hill, 1950.
- ROMÁN SÁNCHEZ, J. M.; MUSITU, G.: «Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos», en *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*. Vol. 4, 2 (1982), pp. 205-220.
- ROSS, E. W.: «Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers», en *Theory and Research in Social Education*. Vol. 15, 1987, pp. 225-243.
- RUMEHART, D. E.; NORMAN, D. A.: «Analogical processes in learning», en J. R. ANDERSON: *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- SHAVELSON, R. J.; BOLUS, R.: «Self-concept: The interplay of theory and methods», en *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, 1 (1982), pp. 3-17.
- STERNBERG, R. J.: *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York, Viking, 1988.
- «Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence», en *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 203, 4 (1995), pp. 319-334.
- «Educational Psychology has fallen, but it can get up», en *Educational Psychology Review*. Vol. 8, 2 (1996a), pp. 175-185.
- *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon & Schuster Ed., 1996b. (Ed. cast.: Barcelona, Paidós, 1997).
- STERNBERG, R. J.; HORVATH, J. A.: «A prototype view of expert teaching», en *Educational Research*. Vol. 24, 6 (1995), pp. 9-17.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.: *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; OKAGAKI, L.: «Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school», en H. REESE y J. PUCKETT (eds.): *Advances in lifespan development*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1993.
- SUPER, D. E.: «A theory of vocational development», en *American Psychologist*, 8 (1953), pp. 185-190.
- *The psychology of careers: An Introduction to vocational development*. Nueva York, Harper & Row, 1957. (Ed. cast. Madrid. Rialp, 62).
- SUPER, D. E. et al.: *Career Development Inventory*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologists Press, 1981.
- SUPER, D. E.: «A life-span, life space approach to career development», en D. BROWN y L. BROOKS (eds.): *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco. CA, Jossey-Bass, 1990.

- ROE, A.: *The psychology of occupations*. Nueva York, J. Wiley & Sons, 1956. (Ed. cast. Madrid, Marova, 72).
- THOMAS, J. W. et al.: «Interrelationship among students' study activities, self-concept of academic ability and achievement as a function of characteristics of high school biology courses», en *Applied Cognitive Psychology*. Vol. 7, 6 (1993), pp. 499-532.
- TIEDEMAN, D. V.; O'HARA, R. P.: *Career development and adjustment*. Nueva York, College Entrance Examination Board, 1963.
- WAGNER, R. K.: «Tacit knowledge in everyday intelligent behavior», en *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 52 (1987), pp. 1.236-1.247.
- WAGNER, R. K.; STERNBERG, R. J.: «Practical Intelligence in Real-World pursuits: The role of tacit knowledge», en *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 49, 2 (1985), pp. 436-458.
- «Tacit knowledge and intelligence in the everyday world», en R. J. STERNBERG y R. K. WAGNER: *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- WOODS, P.: «Managing marginality: Teacher development through grounded life history», en *British Educational Research Journal*. Vol. 19 (1993), pp. 447-465.
- YAVAPRABHAS, S.: *A causal model of the determinants of job satisfaction in the public sector*. Michigan, Ann Arbor, 1984.
- ZUBIETA, J. C.; SUSINOS, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, MEC-CIDE, 1992.