

LA TEORÍA IMPLÍCITA DEL ORIENTADOR Y SUS REPERCUSIONES PRÁCTICAS

por MARÍA VICTORIA GORDILLO ÁLVAREZ-VALDÉS

Universidad Complutense de Madrid

En España la corriente de investigación que trata del pensamiento del profesor ha encontrado una gran acogida, al menos en cuanto teoría, en ciertos núcleos académicos (García, 1987; Pérez Gómez, 1988). En la práctica, sin embargo, su incidencia reflejada en estudios empíricos ha sido menor limitándose, a mi entender, al grupo en torno a la Universidad de Sevilla (Villar Angulo, 1988). Y en ambos casos el objetivo ha sido la formación de profesores.

Dentro del campo de la orientación el eco ha sido mucho más reducido. El motivo puede ser más cuantitativo que cualitativo: el número de profesores es siempre mayor que el de orientadores; lo cual no significa que sea menor el interés de saber lo que impulsa a un orientador a tomar una determinada decisión. Se da, además, la circunstancia de que en la orientación no se encuentran apenas reglas que guíen la conducta del orientador, por lo que la intuición y las propias teorías subjetivas tienen un papel fundamental en esta tarea. De aquí, la importancia de estudiar nuevos métodos de formación del orientador que tengan en cuenta esta importante variable (Gordillo, 1988). La urgencia es aún mayor cuanto se propugna, como la actual política ministerial hace, que todo profesor debe desarrollar su dimensión orientadora.

En una de las primera y más citadas recopilaciones sobre procesos de pensamiento del profesor, Clark y Peterson (1986) presentan un modelo explicativo de la relación entre el pensamiento y la acción del profesor según el cual no hay una causalidad lineal y unidireccional

entre la conducta del profesor y la del alumno, sino una serie de efectos recíprocos que sugieren un tipo de causalidad circular. Las tres principales categorías que delimitan el pensamiento del profesor son: a) su modo de programar, b) su pensamiento interactivo y sus decisiones, y c) *sus teorías y creencias* (el subrayado es mío). Esta última categoría parece ser la más decisiva, en su opinión, pues se refiere a todos aquellos conocimientos que afectarán la programación, el pensamiento interactivo y la toma de decisiones del profesor. Dado el carácter circular del modelo, aparece también claramente reflejado en él como estas teorías subjetivas son, a su vez, influidas por el pensamiento y la interacción ocurridas durante y después de la clase.

Tanto desde una finalidad pedagógica como desde una perspectiva estrictamente psicológica, las teorías más importantes son las que se refieren a la causalidad de la conducta, es decir, las que se enmarcan dentro de lo que se designa como teoría de la atribución. Dentro de esta categoría los enfoques de estudio han sido muy variados, acentuando alternativamente aspectos filosóficos, psicológicos o de intervención, lo cual ha dado lugar a diferentes conceptualizaciones y a una cierta ambigüedad. La falta de unanimidad en la denominación no ha impedido que el contenido sea muy similar. Así, aunque se hable de pensamiento tácito o práctico, de razonamiento cotidiano o de teorías implícitas, personales, subjetivas o «en uso», se hace referencia, generalmente, a un tipo de pensamiento que se activa en la interacción social y que sirve como filtro para percibir y evaluar nuestra relación con los demás.

1. El pensamiento del profesor como objeto de investigación

Los dos modelos más utilizados para investigar el pensamiento del profesor han sido el modelo de toma de decisiones y el de procedimiento de la información (Clark, 1980). El primero ha sido descrito por Shavelson y se ha aplicado a la toma de decisiones de los profesores. Aún reconociendo su dependencia original de la teoría estadística de la decisión, Shavelson afirma claramente que la mayoría de las situaciones que se dan en la enseñanza no se corresponden con modelos estadísticos, siendo éstos únicamente un instrumento para examinar el procedimiento que los profesores utilizan para tomar decisiones. Posteriormente, mencionará ya de un modo explícito las creencias y los estilos cognitivos personales al representar gráficamente el ámbito de investigación que se refiere a los juicios, decisiones y conducta del profesor (Shavelson y Stern, 1981).

Este tipo de investigación, sin embargo, parece referirse más bien a la comprensión y explicación de actividades deliberadas por parte del profesor más que a un tipo de procesos mentales rutinarios e inconscientes. La relación entre teoría implícita y conducta no se refleja de un modo más claro y explícito.

El otro modelo utilizado es el de procesamiento de la información. En él se trata de simplificar un entorno complejo de modo que resulte comprensible. La pregunta central aquí es: cómo define el profesor una situación docente, y cómo esta definición de la situación afecta a su conducta. La fuente se encuentra en la obra de Newell y Simon (1972) que considera el pensamiento humano como operaciones que se realizan a través de símbolos y estructuras simbólicas en búsqueda de modelos, siendo estos procesos organizados jerárquicamente y ejecutados serialmente. La percepción y la memoria son, sin embargo, variables difíciles de controlar que condicionan todo el proceso. No obstante, como la percepción afecta a la memoria su papel resulta crucial, lo cual hace recaer de nuevo la atención en las creencias y teorías implícitas del profesor presentes en la percepción de los hechos.

Recientemente, Kagan (1990) ha sintetizado en cinco enfoques metodológicos los intentos de evaluación del pensamiento del profesor que en estos años se están realizando: procedimientos directos y no inferenciales, el análisis descriptivo del lenguaje del profesor, las taxonomías para evaluar meta-cognición y auto-reflexión, enfoques multimétodo referidos al conocimiento pedagógico de la materia, y las técnicas de organizar mapas de conceptos. En general, los procedimientos cualitativos se muestran como los más aptos para captar los complejos aspectos que intervienen en el pensamiento del profesor.

Desde un punto de vista más especulativo y estrictamente psicológico hay dos temas que están apareciendo con frecuencia: el referido al *modo de juzgar*, especialmente importante para el diagnóstico clínico, y el que analiza las diferencias entre el *razonamiento formal* y el *cotidiano*. Ambas perspectivas tienen interés cuando se pretende comprender las teorías implícitas del educador aunque no se refieran directamente a ellas.

Dentro del campo de la orientación preocupa, lógicamente, la constatación hecha por algunos investigadores de que el juicio clínico de especialistas no superaba en exactitud al manifestado por grupos de no especialistas. Lo que también ocurre al comprobar la escasa o nula diferencia en el juicio entre novatos y expertos. Para Faust (1986), la afirmación hecha por Wiggins en 1973 se mantiene en la actualidad: «sorprendentemente —decía— hay poca evidencia empírica que justifi-

que el estatus de "experto" al clínico sobre la base de su formación, experiencia o capacidad de procesar la información» (p. 131).

Muchos juicios erróneos no son atribuibles a distorsiones emocionales sino a presupuestos y estrategias de razonamiento poco adecuadas o, también, pueden ser debidos a que la complejidad de la información supera la propia capacidad cognitiva. Es lo que Faust denomina «malos hábitos» y «limitaciones cognitivas». Como Nisbett y Wilson (1977) señalan en su conocido artículo, muchas veces las personas no son conscientes de los factores que influyen en sus juicios, resultando la introspección generalmente insuficiente para proporcionar informes correctos y válidos. Cuando al sujeto se le pide una explicación de su conducta, más que considerar el proceso cognitivo efectuado, suele acudir a *teorías implícitas* acerca de la relación causal entre un estímulo y su correspondiente respuesta. Incluso aunque, a veces, estos informes resulten correctos el motivo no es, según estos autores, la capacidad introspectiva sino el ocasionalmente correcto empleo de una teoría causal apriorística.

La hipótesis de Nisbett y Wilson no contradice la esperanzadora afirmación de que «sabemos más que lo que expresamos (verbalmente)», pero sostiene que lo contrario también es cierto; es decir, que, a veces, hablamos sobre cosas que no conocemos. Si fuésemos conscientes del efecto que sobre nuestra conducta tienen determinados estímulos (por ejemplo, el efecto del halo, el del contraste o el del orden de los objetos, así como juicios anteriores) podríamos contrarrestar estos efectos y llegar a suprimirlos. Estas teorías causales implícitas reflejan, en ocasiones, significados que en una cultura o subcultura concreta se otorgan a determinados actos, pero también pueden tener un origen más idiosincrásico y ser producto de experiencias personales, o incluso pueden ser generadas ante estímulos y respuestas totalmente nuevas. Si bien esta última posibilidad es dudosa, lo que sí parece importante para comprender y controlar nuestra conducta es conocer las teorías implícitas que la gobiernan.

Por otra parte, Munby (1982) recuerda, apoyándose también en conocidos autores, cómo las creencias influyen en el modo de caracterizar los acontecimientos, y se sorprende de la poca atención que se ha prestado a esta variable en la investigación educativa a pesar de su importancia. De hecho, Clark y Peterson citan sólo 9 investigaciones que se refieren a teorías implícitas de los profesores, todas ellas de carácter descriptivo y con muestras muy pequeñas. La metodología empleada en estos trabajos fue la observación participante, entrevistas, recuerdo estimulado y la técnica de Kelly para captar los constructos personales. Sin embargo, y a pesar de los objetivos aparentemente

diferentes que persiguen estas investigaciones, todas parten del supuesto común de que el pensamiento y la conducta del profesor es guiada y adquiere sentido de acuerdo con un sistema personal de creencias, valores y principios. La tarea del investigador ha consistido en ayudar a hacer explícitas estas teorías implícitas.

Para lograr este objetivo hay que partir del supuesto de que la introspección es posible y que, con la oportuna ayuda, será fiable. Frente a la afirmación de Nisbett y Wilson acerca del carácter ilusorio de esta facultad (ya que confunde el contenido del conocimiento con el proceso, recibe un feedback inadecuado y tiene una motivación fundamentalmente basada en el deseo de controlar la propia subjetividad), la corriente de investigación que estudia el pensamiento del profesor pretende este tipo de conocimiento.

En las dos últimas décadas, el estudio de los procesos implicados en el pensamiento se ha intensificado como resultado del progreso logrado en las ciencias cognitivas y en el nuevo ámbito de la inteligencia artificial. Pero, posiblemente, un problema aún sin resolver sea la explicación del razonamiento *cotidiano*, a diferencia del que se produce en el laboratorio siguiendo unas reglas formales. El primer problema que hay que abordar es la confusión semántica entre pensamiento, razonamiento y toma de decisiones. Generalmente, se considera el pensamiento como el concepto más amplio que incluye solución de problemas y toma de decisiones; el razonamiento sería, para algunos, un tipo de pensamiento, mientras que otros no encuentran diferencia entre ambos conceptos. Lo cierto es que la semejanza entre pensamiento, razonamiento y toma de decisiones no puede ser pasada por alto cuando se pretende categorizar estos conceptos. Además, si el razonamiento se centra casi exclusivamente en la solución de problemas, su relación con el pensamiento cotidiano se oscurece, como ha subrayado Galotti (1989), pudiéndose llegar por este camino a suprimirlo del ámbito vital más amplio y decisivo.

Esta relación entre razonamiento y pensamiento cotidiano se puede observar de tres formas: considerando el razonamiento formal como parte del cotidiano —que requeriría otra nueva tarea: la de generar y evaluar las premisas—; o ,viceversa, el razonamiento formal sería el más abarcante y complicado, siendo el cotidiano una simplificación de éste. Por último, algunos consideran que son dos procesos diferentes con pocos puntos en común (Perkins, 1986). Aunque las argumentaciones en uno u otro sentido son lógicamente consistentes, es difícil concebir ambos tipos de pensamiento como estructuralmente diferentes. De ahí, la necesidad de acudir a denominaciones descriptivas como pen-

samiento práctico/teórico (Scribner, 1986), no académico/académico (Resnick, 1987), práctico/puro (Wason y Johnson-Laird, 1972), etc., así como a enfoques que permitan aplicar los conocimientos de procesos formales adquiridos en estudios de laboratorio a situaciones de la vida diaria, aunque esto requiera tener en cuenta otras variables adicionales.

El pensamiento informal o cotidiano cubre actividades como planear, decidir, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones. En contraposición al pensamiento formal, la información que las premisas aportan no es aquí tan clara y completa, por lo que el sujeto ha de buscar lo que le parece relevante. De nuevo hemos de afrontar la necesidad de explicar qué tipo de valoración guía al sujeto al decidir que una información es importante y que otra no lo es.

En los pocos estudios que se han hecho acerca del pensamiento cotidiano, es de señalar —dice Galotti— que la inteligencia presenta una escasa correlación con este tipo de razonamiento. E incluso, como en el estudio de Wagner y Sternberg (1986), el éxito profesional se correlaciona más con un llamado pensamiento tácito que con medidas estandarizadas. Es la misma hipótesis que Schön mantiene en sus conocidos trabajos sobre la formación práctica del profesional como más adelante señalaremos.

Una vez hechas algunas observaciones sobre la problemática actual de la investigación psicológica en relación al tipo de pensamiento que más directamente se puede referir a la tarea educativa —en cuanto ésta no se somete a reglas fijas y considera la intuición y rapidez en la decisión como elementos esenciales—, pasemos a examinar algunas aplicaciones en el ámbito concreto de la formación.

2. *Argyris y la implícita teoría-en-uso*

Partiendo de la ciencia de la acción como «una reflexión acerca de cómo los seres humanos diseñan e implementan acciones en relación con los demás» (Argyris, 1985, p. 4), se definen las características de este tipo de ciencia en contraposición a la corriente científica tradicional. No es una ciencia «aplicada», pues no acepta la artificial división entre teoría y práctica, ya que pretende objetivos de ambas: informar la acción en situaciones concretas y evaluar teorías generales. Su objeto será el conocimiento práctico, tradicionalmente opuesto al científico o teórico, cuyas raíces se encuentran en la *praxis* aristotélica y que se refiere tanto a fines como a medios, teniendo un componente evaluativo, o moral, y estando dirigido a la acción.

Tradicionalmente, la acción debía seguir al pensamiento («piensa antes de actuar»). Este ha sido el modelo adoptado en la teoría de la decisión donde el actor debe anticipar las posibles consecuencias de la acción, asignar una utilidad a cada una, y escoger la que tenga la expectativa de utilidad más alta. Sin embargo, dada la incapacidad humana para captar toda la realidad, Argyris propone un modelo opuesto: «actúa antes de pensar» se podría decir, recogiendo ese componente de habilidad y de razonamiento complejo que informan la acción inteligente y que, en gran medida, es tácito. Es preciso actuar para luego reflexionar sobre esa acción y descubrir el tipo de razonamiento subyacente. Esta reflexión-en-la-acción, a la que se rererirá extensamente Schön (1983), es el modo de lograr hacer explícito parte del conocimiento tácito que sustenta la acción a fin de que el agente pueda actuar de modo diferente.

En contraposición a Nisbett y Wilson, no muestra Argyris preocupación por la fiabilidad del auto-informe. Para él, supone una ayuda en el conocimiento de cómo el actor construye la situación; ayuda que puede ser, además, contrastada con datos provenientes de otras fuentes como en la vida corriente ocurre. La diferencia es que en la ciencia de la acción estos presupuestos se hacen más explícitos y son objeto de una discusión pública, en la que se dan ciertas reglas como las de los niveles de inferencia que se utilizan. La amenaza a la validez procede del contexto que cuando resulta un peligro para la propia imagen genera mecanismos de defensa que inhiben la información correcta, y producen una especie de autoengaño. Aunque esto frecuentemente ocurre de un modo inconsciente, las causas se pueden explicar a través del complejo de mecanismos que Argyris y Schön (1977) denominan *modelo I*. Su análisis sirve para detectar los errores de forma que puedan ser corregidos y actuar así de acuerdo con su opuesto, el *modelo II*, que proporciona el marco epistemológico más adecuado para la acción.

Dentro de la teoría de la acción se pueden distinguir dos tipos de teorías: teorías expresadas (*espoused theory*) y teorías en uso (*theory-in-use*), estas últimas se infieren de la acción y, a diferencia de las primeras que pueden no serlo, son consistentes con la conducta. Generalmente, coinciden con el modelo I que es al que los humanos tendemos de un modo natural. La explicación a través de modelos sirve para acentuar el hecho de que la acción no ocurre casualmente sino que es reflejo de un diseño responsable. Las teorías en uso son frecuentemente mapas cognitivos tácitos en virtud de los cuales el sujeto diseña su acción. En ellas hay que distinguir las variables que gobiernan la acción, o valores que el actor busca satisfacer, las estrategias de la acción que el agente ejecuta para lograrlas, y las consecuencias que pueden ser o no

intencionalmente pretendidas. Cuando la consecuencia no es la deseada la respuesta más frecuente es cambiar las estrategias pero mantener las mismas variables gobernantes, es lo que se llama *single-loop learning*. Otra posibilidad sería cambiar estas variables, lo cual daría lugar al *double-loop learning* que lleva a un aprendizaje más auténtico al permitir cambiar los marcos de referencia o puntos de partida.

Tanto los individuos como las organizaciones suelen ser competentes en el primer tipo de aprendizaje pero no en el segundo por lo que requieren la intervención de alguien que, desde afuera, ayude a aprender este tipo de habilidades. El fenómeno de autocumplimiento de la profecía es propio de este tipo de actuación donde la defensividad impide ver nuevas alternativas, y los datos que se recogen confirman las propias opiniones. Aunque el modelo II es admitido teóricamente — como teoría expresada—, no parece serlo en la actuación cotidiana. El objetivo de la intervención será crear el tipo de valores que gobiernen la acción, esto es, una información válida —no sesgada para autoprotgerse—, una elección libre e informada y un compromiso personal. El primer paso para lograrlo será hacer explícita la implícita teoría en uso que se mantiene y que lleva a actuar según las coordenadas del modelo I.

3. *Las diferencias entre el novato y el experto*

En una conferencia dada ante la American Association of Colleges for Teacher Education en 1988, Berliner decía que si se podía caracterizar la actividad de los que empiezan una profesión como racional, y la de los que llevan ya algún tiempo en la práctica como intuitiva, la de los expertos sería «arracional». Los sujetos que alcanzan este nivel captan la situación intuitivamente y tienen un modo no analítico y no deliberativo de conformar la respuesta adecuada. Su modo de pensar y su actuación resulta ser cualitativamente distinta a la de los novatos. Sin embargo, como también Schön (1983) ha manifestado, la conducta del experto no se la puede tachar de irracional o poco inteligente; en todo caso, será un tipo diferente de racionalidad la que se ejercite.

E igualmente, Smith y Baltes (1990) en su reciente investigación sobre la respuesta sabia o experta señalan como primer criterio una excepcional capacidad de *insigth*, que apunta ciertamente a elementos no exclusivamente racionales.

Las características de este tipo de conocimiento se han estudiado de un modo empírico en la Universidad de Bamberg utilizando técnicas de

simulación en una serie de experimentos conducentes a captar el pensamiento del experto. Un examen detallado de las conductas mostró que los expertos son más consistentes en la formación de hipótesis que los novatos, los cuales analizan el problema más minuciosamente y programan en mayor extensión. Los expertos consiguen una mejor comprensión de las interrelaciones del sistema y, por tanto, de la situación total. También se constató que los expertos realizaban con más frecuencia procesos de auto-reflexión.

Las diferencias entre ambos tipos de personas aparece con cierta claridad en el ámbito del «conocimiento heurístico» o inteligencia operativa. Con ello se significa la habilidad de ejecutar en cada caso la operación intelectual adecuada en el momento conveniente. Algo semejante es lo que sucede, según Dörner (1989), con el tipo de máximas propias de la sabiduría tradicional (*Grandmother's Wisdom*) que frecuentemente resultan contradictorias. El por qué esto sucede es debido a que nos falta la información necesaria para saber en qué momento es cada una de ellas correcta. Es decir, se trata de reglas condicionadas que deben seguirse en ciertas situaciones pero no en otras. Siendo precisamente este tipo de conocimiento «cuando... entonces...» el que utiliza el experto al enfrentarse a situaciones complejas. Las reglas de la sabiduría tradicional especifican lo que debe hacerse pero no *cuándo*. Ante la necesidad de solucionar un problema, el experto programa sus acciones basándose en un análisis de los hechos concretos y genera auto-instrucciones. Pero, a partir de aquí, no sigue ciegamente estas instrucciones sino que las prueba y, si es necesario, modifica sus acciones a través de procesos de auto-reflexión.

Se insiste, además, en el hecho de que no sólo se trata de prestar atención a las características concretas de la situación, sino a la *configuración* del conjunto, que es en cada caso enormemente específica e individual. Más que aplicar principios que convengan a los hechos, se ha de considerar la configuración relativa de éstos en un tiempo dado y adaptar la propia conducta a la unicidad de la situación. De aquí la necesidad de incluir en la formación del profesional la capacidad de plantear problemas (*problem setting*) además de la de resolver problemas (*problem solving*) sin limitarse exclusivamente a esta última como con frecuencia ha ocurrido.

Argyris señala cómo los participantes en su seminario de formación son ya «expertos» en diseñar acciones de la vida diaria. Al igual que los jugadores de ajedrez expertos, poseen un vocabulario de patrones significativos para su interacción social, atribuyen una serie de implicaciones a estos patrones y tienen unos procedimientos heurísticos que

guían el diseño de su acción. La dificultad estriba en que su experiencia está configurada según el modelo I que impide un aprendizaje válido y eficaz; y, lo que es aún más perjudicial, los sujetos no son conscientes de las consecuencias reales de este modelo mientras lo practican. Será preciso, por tanto, sustituir el tipo de «habilidad» haciendo explícitas sus consecuencias y proponiendo una experiencia de distinto signo.

4. *Las teorías implícitas en la enseñanza*

La posibilidad de conflicto entre las teorías implícitas de aprendizaje y las teorías explícitas sobre las que se basan los contenidos o metas de la instrucción ha promovido investigaciones que han corroborado la hipótesis de la necesidad de hacer explícitas las teorías implícitas de los profesores, si se pretende un aprendizaje que supere el simple acopio de conocimientos y que tenga implicaciones para la práctica. Recogiendo el trabajo de Wahl, Huber (1989) hace suya la afirmación de que las experiencias diarias y el conocimiento tácito proporcionan el fundamento para solucionar los problemas profesionales corrientes, mientras que el conocimiento científico es usado sólo en ciertas ocasiones.

Como otros autores han manifestado, hay un tipo de conocimiento —basado en gran parte en la propia experiencia— sobre el cual el futuro profesor construye lo que va recibiendo en el proceso de formación. Ciertamente, esta adquisición influye en la experiencia que ya se posee, pero, a la vez, es la propia experiencia la que configura el nuevo conocimiento. Se explican, así, los distintos resultados de un mismo método didáctico y la escasa efectividad de ciertos procedimientos dirigidos a cambiar la conducta del que aprende. Si el conocimiento de este modo logrado no traspasa el nivel de lo inconsciente no podrá ser modificado. Seguirá, entonces, siendo un misterio descubrir lo que realmente influye en la enseñanza. Las «teorías subjetivas» que así se van formando están compuestas de ideas sobre el propio yo y el mundo, con una estructura argumentativa, al menos implícita, que cumple las funciones de explicar y predecir de un modo paralelo al que es propio de las teorías objetivas y científicas (Groeben cit. en Huber). Sin embargo, lo propio de este tipo de «teorías» no parece ser la racionalidad ni la estructura. Aunque la mayoría de los autores estén de acuerdo en considerarlas, a grandes rasgos, como estructuras cognitivas difíciles de definir (Schmidt, van Buer y Reising, 1986).

A fin de identificar más claramente el influjo de las teorías subjetivas en la tarea de enseñanza-aprendizaje, Huber propone examinar los siguientes aspectos del pensamiento del profesor:

- 1) Cómo capta la situación (¿qué ocurre?).
- 2) La percepción de su repertorio de conductas (¿qué se puede hacer en esta situación?, ¿qué puedo hacer yo?).
- 3) Su apreciación de la funcionalidad o causalidad (¿qué saldrá de esto?, ¿qué lo produce?).
- 4) Su estimación evaluativa (¿qué significa esto para mí personalmente?, ¿cómo lo siento?).

Dado que el objetivo general de este tipo de investigación en cuanto se pone al servicio de la formación del profesional es capacitar para aprender de la propia experiencia, el método será hacer las teorías tácitas explícitas y modificables. Dentro de Alemania se han hecho trabajos de este tipo en el programa del Deutsches Institut für Fernstudien titulado «Fernsehkolleg "Lehrerprobleme-Schülerprobleme"» (Becker, Huber, Mandl, Wahl y Weinert, 1981) y, más recientemente, en el «Konstanzer Trainingsmodell» (Tennstädt y Dann, 1987) que parte de la hipótesis de que las teorías implícitas sobre la agresión y las conductas disruptivas en clase determinan el modo según el cual el profesor interactúa con este tipo de estudiantes. En ambos estudios, el objetivo ha sido cambiar el sistema cognitivo del profesor que influye en la conducta no deseada.

5. El rol de las teorías implícitas en la formación del orientador

También en los pocos estudios referidos al pensamiento tácito del orientador, se puede contemplar la doble vertiente que describíamos al tratar de las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesor: el interés por captar, en general, el modo de proceder cognitivo del orientador y las diferencias entre orientadores expertos y novatos.

Uno de los primeros en llamar la atención sobre la importancia de estudiar las «teorías personales» de los orientadores ha sido Jack Martin. Basándose en enfoques de la nueva filosofía de la ciencia y en la obra de psicólogos como Kelly (1955) o más recientemente Harré (1984), Liotti (1986), Howard (1986) o Mahoney (1976), considera la ciencia de la psicología estrechamente relacionada con la comprensión de las teorías personales de los individuos. Al destacar el compromiso personal en la tarea científica, las diferencias entre teorías científicas y teorías personales se atenúan de modo que vienen a ser posiciones dentro de un continuo en el que se encuentran también dimensiones como público-privado y formal-informal.

Ciertamente, el análisis de la posible interacción entre las teorías formales de la orientación y las teorías prácticas de los orientadores puede arrojar luz sobre la debatida cuestión de la escasa relación entre investigación y práctica en orientación. E igualmente, la comprobación de una cierta afinidad entre las teorías subjetivas de los orientadores y las de los clientes puede contribuir a aclarar cómo las teorías prácticas de los orientadores les capacitan para comprender a los clientes. De lo cual se deduce la necesidad de explorar el constructo «empatía» en cuanto es afectado por el grado de similitud existente entre las teorías de unos y otros.

La metodología que parece más eficaz para estudiar el tipo de procesamiento cognitivo de los participantes en el proceso de orientación es el recuerdo interpersonal estimulado (Kagan, 1975; Elliot, 1985), la escucha del pensamiento (Cacioppo y Petti, 1981); el «pensar en voz alta» junto al análisis de protocolos (Ericson y Simon, 1980, 1984), o los mapas conceptuales de Martin (1984, 1989). En todos ellos se pretende conseguir datos sobre las teorías implícitas que afectan la conducta de los orientadores y de los orientados. Sin embargo, la finalidad de establecer un paralelismo entre el modo en que se construye una teoría científica y el propio de una teoría personal resultaría incompleta sin una referencia a la necesidad de verificar estas teorías desde instancias externas a uno mismo. Si la comunidad científica requiere de las teorías científicas una coherencia interna y una validez o utilidad, también se ha de exigir al orientador respecto del cliente —y al supervisor en relación con el futuro orientador— una comprobación «pública» de sus teorías personales aunque sea en un foro mucho más limitado. A esto, precisamente, se refiere Richardson (1990) cuando critica la falta de unos principios normativos que sirvan para evaluar las teorías subjetivas de los profesores. Y desde otra perspectiva, Kagan al sugerir la importancia «política» de relacionar la investigación sobre pensamiento del profesor con el logro de resultados positivos en los estudiantes.

La necesidad de exponer públicamente la teoría personal de orientación que se practique ha sido también manifestada por Mader (1976) al caracterizar la relación de orientación como una relación de poder. Lo que él llama *Alltagswissen* es sinónimo de teoría implícita, un conocimiento que se actualiza en la acción, que se presupone como algo natural y que, de un modo inconsciente, da significado y seguridad a las acciones cotidianas (p. 701). Cualquier teoría de la orientación se desarrolla dentro de este conocimiento, del que forman parte, también, un tipo de acciones que, sin ser sometidas a examen, se consideran propias de la tarea orientadora. Prueba de ello es el influjo de la experiencia inconsciente del orientador tanto en el diagnóstico y la interpretación como en la misma definición de la situación.

El valor de la experiencia para llegar a ser experto es indudable, pero no basta por sí sola. En algunas disciplinas se requiere, además, el dominio de unos conocimientos básicos. El problema en la enseñanza, y más aún en la orientación afirmábamos antes, es la diversidad, variabilidad y escasa estructuración de estos conocimientos. Para llegar a ser un orientador experto es preciso tener un repertorio de destrezas de respuesta, y, a la vez, saber cuando es útil usar una determinada respuesta. En la investigación de Tracey y colaboradores (1988) la diferencia entre orientadores expertos y novatos se hallaba tanto en la cantidad de respuestas de que se disponía como en la flexibilidad al actuar.

En perfecta concordancia con la necesidad de hacer públicamente explícitas las teorías subjetivas se encuentra la tesis de Hillerbrand (1989) acerca de la superioridad de la supervisión en grupo frente a la individual. Partiendo de la teoría de Vygotsky (1922) que acentúa la importancia del experto en la adquisición de destrezas complejas, considera tres elementos claves dentro del grupo: el modelamiento de destrezas cognitivas, el *feedback* proporcionado y la atención a destrezas autocontroladas. La verbalización del proceso cognitivo ante otros aprendices incrementa la adquisición de la destreza; esto se debe, en gran medida, al esfuerzo que exige la verbalización y al hecho de desarrollar una tarea activa de enseñanza. Aunque los expertos manejan un gran número de destrezas cognitivas, generalmente presentan dificultades a la hora de informar de los procesos encubiertos que han utilizado, por este motivo, los novatos juegan —en este aspecto— con ventaja. También el lenguaje que éstos usan en sus informes suele ser más fácil de comprender por los compañeros. Y, finalmente, parece ser mayor su capacidad para detectar claves no verbales que indican confusión en la conducta de los demás estudiantes.

6. Conclusión

La reseña de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor permite descubrir un paralelismo con lo que se está haciendo en el campo de la orientación, si bien aún incipiente. Parece, sin embargo, necesario atender desde los comienzos —a fin de promover un cambio y una formación eficaz en los orientadores—, no sólo a la importancia de hacer explícito el pensamiento tácito sino también a la conveniencia de tener unos principios normativos que guíen la conducta del orientador. No estamos, por tanto, de acuerdo con Mader al rechazar, por considerar una posición privilegiada o de dominio, ese saber propio de la

orientación que, lógicamente, implica desigualdad entre orientador y cliente, pues también se podría hablar de «desigualdad» desde la posición del cliente al poseer éste un mayor conocimiento sobre su problemática y al disponer del control de esta información. Mantenemos, sin embargo, la opinión de que todo conocimiento debe ser verificable, tanto el que proceda de una teoría científica como el que proceda de una teoría subjetiva o personal. Sólo de este modo podrá ser controlado —lo cual supone, también, la posibilidad de ser modificado— por uno mismo y por los demás. En tareas tan relevantes para el ser humano como es la orientación educativa, la intencionalidad perfectiva ha de estar presente en todos los niveles y se debe garantizar a través de una pública justificación.

Liston y Zeichner (1987) han llamado la atención sobre el posible peligro en el enfoque de formación a través de la reflexión por ellos desarrollado, de olvidar que los propios juicios y valores han de ser también críticamente evaluados. En este sentido, Buchmann sostiene que «en las profesiones de ayuda, la libertad personal y la autorrealización no son bienes en sí mismos, sino sólo en tanto la búsqueda de la propia autonomía y autorrealización beneficia al cliente. Este beneficio debería ser la piedra de toque de planes, elecciones e, incluso, satisfacciones» (1990, p. 489). Dada la insistencia actual en la autenticidad y libertad profesional, podría ser conveniente juzgar estas actitudes implícitas a la luz de las finalidades que se persiguen, aunque ello obligue a partir de unas premisas bastante diferentes.

Para comprender realmente lo que ocurre en una situación de enseñanza o de orientación, no podemos basarnos únicamente en la observación externa, es preciso conocer las intenciones del profesor/orientador. El análisis de las programaciones y enfoques teóricos nos introducen, en alguna medida, en sus intenciones. Sin embargo, como repetidamente hemos afirmado, hay elementos tácitos que no aparecen en este tipo de actuaciones, de aquí la necesidad de la introspección y el auto-informe para captar en plenitud el *porqué* de su acción.

En la formación de orientadores está aún sin aclarar la relación entre las teorías que se transmiten y la conducta práctica. Se sabe, no obstante, que las teorías nunca se reciben de un modo «puro»: siempre media un proceso de reestructuración selectiva y de modificación práctica. Las experiencias personales del individuo funcionan como una estructura epistémica que matiza la recepción de los contenidos teóricos (Häussler, 1981). Se producen, entonces, una serie de conflictos en la interacción entre la representación cognitiva de las teorías, o «saber objetivo», y la experiencia individual codificada en el lenguaje cotidiano,

o «saber subjetivo». Según Beck (1983), en tanto son diferentes ambos saberes hay que optar por uno de ellos, sin que ninguno posea la capacidad de generar respuestas conductuales en todas las situaciones previsibles. Querer sustituir el saber subjetivo por el objetivo es casi imposible a causa de su propia imperfección relativa y de la escasa aplicación que el sujeto hace de él en la práctica. Posiblemente sea éste uno de los principales motivos que explican por qué los profesores tan fácilmente olvidan lo aprendido.

Un aspecto importante de la formación parece ser el modo de afrontar las necesarias incertidumbres que al profesor —y más aun al orientador— se le presentan en su actividad diaria: falta de seguridad acerca de la persona que tiene delante, del contenido a transmitir, del método, del efecto de su acción en el estudiante, etc. Por muchas destrezas pedagógicas que se posean siempre habrá de correr el riesgo que supone estar ante una persona concreta en una situación única. Al referirse Floden y Clark (1988) a algunas técnicas para reducir la inseguridad del profesor, proponen como meta a desarrollar en la formación de profesores, la capacidad de mantener conversaciones con compañeros sobre las propias inseguridades, reduciendo así la presión externa hacia la certeza. Del mismo modo que el profesor/orientador debe cuestionarse enfoques teóricos, contenidos y técnicas, debe plantearse cuestiones relativas a su propia práctica.

El carácter de incertidumbre y unicidad de la práctica ha sido puesto de relieve por Schön (1983), reclamando la reflexión como un correctivo de las interpretaciones tácitas que surgen como fruto de las repetidas experiencias de una práctica concreta. El énfasis en la solución de problemas puede llevar a ignorar el planteamiento del problema. Lo cual supondría la imposibilidad de un aprendizaje eficaz en los términos planteados por Argyris; pero, también, dentro de la orientación, una falta de competencia en la ayuda que es éticamente imputable al orientador.

La Universidad es el lugar tradicionalmente idóneo para realizar la formación del orientador, su tarea principal podría ser ese enseñar a reflejar las teorías tácitas propias acerca de fenómenos de la práctica, en presencia de representantes de aquellas disciplinas cuyas teorías formales son comparables a las teorías tácitas de los que realizan la práctica (Schön, 1987, p. 321). Siendo, entonces, necesario que el trabajo de campo, el asesoramiento, y la formación continua, frecuentemente consideradas como actividades de segunda clase o males inevitables, adquieran un estatus superior como procedimientos válidos de investigación (1983, p. 324). Esto exige, lógicamente, concebir la formación del

profesor/orientador de un modo diferente, donde la práctica no se confunda con la simple y a veces deformante actividad de «prácticas» rutinarias, sino que se articule de tal modo que permita una reflexión en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, unicidad y conflicto de valores. Sólo así el puente entre lo objetivo y lo subjetivo, o entre la teoría y la práctica, será una realidad.

Dirección del autor: María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, edificio B, Universidad Complutense de Madrid, Ciudad Universitaria, s/n., 28040 MADRID.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22.III.1991.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGYRIS, CH.; PUTNAM, R. y McLAIN, D. (1985) *Action Science* (San Francisco, Jossey-Bass).
- ARGYRIS, CH. y SCHÖN, D. (1974) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BECKER, G. E.; HUBER, G. L.; MANDL, H.; WAHL, D. y WEINERT, F. E. (1981) Konzeptionsrahmen für das Fernsehkolleg Schülerprobleme Lehrerprobleme, en S. ROTERING-STEINBERG (Ed.), *Fernsehkolleg Schülerprobleme-Lehrerprobleme* (Tübingen, DIFF).
- BECK, K. (1983) Lehrerausbildung als «Verbindung» von Theorie und Praxis?, *Pädagogische Rundschau*, 37:2, pp. 145-169.
- BERLINER, D. C. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*, New Orleans (Charles W. Hunt Memorial Lecture, American Association of Colleges for Teacher Education).
- BUCHMANN, M. (1990) Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking, *Teachers College Record*, 91:1, pp. 481-508.
- CACIOPPO, J. T. y PETTY, R. E. (1981) Social-psychological procedures for cognitive response assessment: The thoughtlistening technique, en C. R. GLASS y M. GENEST (Eds.) *Cognitive Assessment* (New York, Guilford).
- CLARK, C. M. (1980) Choice of a model for research on teacher thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 12, pp. 41-47.
- CLARK, C. M. y Peterson, P. (1986) Teachers' Thought Processes, en M. C. WITROCK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3.^a ed. (New York, Macmillan).
- DÖRNER, D. y SCHÖLKOPF, J. (1989) *Projekt im Rahmen des Leibniz Programmes* (Universität Bamberg, Lehrstuhl Psychologie).
- ELLIOT, R. (1985) Helpful and non -helpful events in brief counseling interviews: An empirical taxonomy, *Journal of Counseling Psychology*, 32, pp. 307-322.
- ERICSON, K. A. y SIMON, H. A. (1980) Verbal reports as data, *Psychological Review*, 87, pp. 215-251.
- (1984) *Protocol analysis: Verbal report as data* (Cambridge, MA, MIT Press).
- FAUST, D. (1986) Research on Human judgment and its Application to Clinical Practice, *Professional Psychology*, 17:5, pp. 420-430.
- FLODEN, R. E. y CLARK, C. M. (1988) Preparing Teachers for uncertainty, *Teachers College Record*, 89:4.

- GALOTTI, K. M. (1989) Approaches to Studying Formal and Everyday Reasoning, *Psychological Bulletin*, 105:3, pp. 331-351.
- GARCÍA, M. (1987) *El pensamiento del profesor* (Barcelona, CEAC).
- GORDILLO, M. V. (1989) El pensamiento práctico y la formación del orientador, *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, Málaga.
- HARRE, R. (1984) *Personal being* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- HÄUSSLER, P. (1981) *Denken und Lernen Jugendlicher beim Erkennen funktionaler Beziehungen* (Berna, Huber).
- HILLERBRAND, E. (1989) Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision, *Journal of Counseling and Development*, 67, pp. 293-296.
- HOWART, G. S. (1986) *Dare we develop a human science?* (Notre Dame, IN: Academic).
- HUBER, G. L. (1989) The paradigm of tacit theories in learning and instruction, *III Congreso Europeo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje*, Madrid, 4-7 septiembre.
- KAGAN, N. (1975) Influencing human interaction: Eleven years with IPR, *Canadian Counsellor*, 9, pp. 44-51.
- KAGAN, D. N. (1990) Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle, *Review of Educational Research*, 60:3, pp. 419-469.
- KELLY, G. A. (1955) *The psychology of personal constructs* (New York, Norton).
- LIOTTI, G. (1986) Structural cognitive therapy, en W. DRYDEN y W. L. GOLDEN (Eds.), *Cognitive behavioral approaches to psychotherapy* (Londres, Harper and Row).
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1987) Reflective Teacher Education and Moral Deliberation, *Journal of Teacher Education* 38:6, pp. 2-8.
- MADER, W. (1976) Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 22:5, pp. 699-714.
- MAHONEY, M. J. (1976) *Scientist as subject: The psychological imperative* (Cambridge, MA, Balinger).
- MARTIN, J. (1984) The cognitive mediational paradigm for research on counseling, *Journal of Counseling Psychology* 31, pp. 559-572.
- (1988) A proposal for researching possible personal theories of counselors and clients, *Journal of Counseling and Development*, 66, pp. 261-265.
- MARTIN, J.; SLEMON, A. G.; HIEBERT, B.; HALLBERG, E. T. y CUMMINGS, A. L. (1989) Conceptualizations of novice and experimented counselors, *Journal of Counseling Psychology*, 36:4, pp. 395-400.
- MUNBY, H. (1982) The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology, *Instructional Science*, 11, pp. 201-225.
- NEWELL, A. y SIMON, H. A. (1972) *Human Problem Solving* (Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall).
- NISBETT, R. E. y WILSON, T. C. (1977) Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes, *Psychological Review*, 84:3, pp. 231-259.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en A. VILLA (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (Madrid, Narcea).
- PERKINS, D. N. (1986) *Knowledge as design* (Hillsdale, N. J., Erlbaum).
- RESNICK, L. B. (1987) *Education and learning to think* (Washington, DC, National Academy Press).
- RICHARDSON, V. (1990) Significant and worthwhile change in teaching practice, *Educational Research*, 19:7, pp. 10-18.

- SCRIBNER, S. (1986) Thinking in action: Some characteristics of practical thought, en R. J. STERNBERG y R. WAGNER (Eds.), *Practical Intelligence* (Cambridge, Cambridge University Press).
- SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner* (New York, Basic Books).
- (1987) *Educating the reflective practitioner* (San Francisco, Jossey-Bass).
- SCHMIDT, A.; VAN BUER, J. y REISING, B. (1986) Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im allgemein-gewerblichen Bereich, *Zeitschrift für Pädagogik*, 32:5, pp. 661-678.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1981) Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decision and behavior, *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.
- SMITH, J. y BALTES, P. B. (1990) Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems, *Developmental Psychology*, 26:3, pp. 494-505.
- TENNSTÄDT, K.-CH. y DANN, H.-D. (1987) *Das Konstanzer Trainingsmodell. Ein integratives Selbsthilfe Program für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht*, vol. 3 (Berna, Huber).
- TRACEY, T. J.; HAYS, K. A.; MALONE, J. y HERMAN, B. (1988) Changes in counselor response as a function of experience, *Journal of Counseling Psychology*, 35:2, pp. 119-126.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase, en A. VILLA (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (Madrid, Narcea).
- VIYGOTSKI, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- WAHL, D. (1989) *Handeln unter Druck. Analyse und Modifikation des Handelns von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Escrito para la Habilitación (Universidad de Tübingen, Facultad de Sociología).
- WAGNER, R. C. y STERNBERG, R. J. (1986) Tacit knowledge and intelligence in the everyday world, en R. J. STERNBERG y R. WAGNER (Eds.) *Practical Intelligence* (Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press).
- WASON, P. C. y JOHNSON-LAIRD, P. N. (1972) *Psychology of Reasoning: Structure and content* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- WIGGINS, J. S. (1973) *Personality and prediction: Principles of personality* (Reading, MA, Addison-Wesley).

SUMMARY: IMPLICIT THEORY OF COUNSELOR AND ITS PRACTICAL REPERCUSSIONS.

Although the research about teachers' thinking has been widespread during the last few years, in the counseling field there are few studies about the personal or implicit theories which the counselor uses in his/her relationship with the client.

In this article two aspects of teachers' thinking are summarized: One related to the cognitive limitations of human judgment, and the other to formal and everyday reasoning. The novice-experienced studies bring very useful information as well on expert reasoning.

It will be argued that the application of Aris's theory of action could be a practical methodology for counselors' training, in so far as it makes explicit the relationship between personal and scientific theories.

KEY WORDS: Implicit theories. Teacher's thinking. Counselor training. Theories of action.