

ESTILO COGNITIVO Y ORIENTACION ACADEMICA Y PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

ARTURO DE LA ORDEN

Catedrático de la Universidad
Complutense. Madrid.

EDUCACION, ORIENTACION PROFESIONAL Y EMPLEO

Aunque no completamente desvinculado de la corriente del pensamiento pedagógico que postula una conexión intrínseca de trabajo y educación, en cuanto que ambos son manifestaciones específicas del ser humano (García Hoz, 1972), el énfasis actual sobre las relaciones educación-empleo responde, en mi opinión, de modo muy directo y lineal a la situación económica de España y, en general, del mundo industrializado, que atraviesa una grave crisis cuyas consecuencias se reflejan, entre otras manifestaciones, en un espectacular incremento de las tasas de desempleo. Esta preocupación del mundo económico por la educación tiene cierto paralelismo con movimientos similares en los años 30. Entonces, como sucede hoy, en el marasmo de una profunda depresión económica, la sociedad volvió su mirada hacia la educación como una, entre otras, posibles vías de salvación; y, dentro de la educación, se recurrió a la orientación académica y profesional de los alumnos como el instrumento idóneo para detener o aminorar el crecimiento del paro. Según Lazerson y Grubb (1974), la figura del orientador, del consejero profesional en los centros docentes se perfiló como un "actuario" del mercado de trabajo, cuya misión sería acoplar personas, destrezas y actitudes y empleos. En resumen, la orientación académica y profesional emerge como una posible

solución a la enorme presión del problema del desempleo.

El razonamiento subyacente en esta creencia puede sintetizarse así: la elección de una profesión y del curriculum universitario apropiado para su desempeño son decisiones demasiado importantes, para ser dejadas enteramente a los estudiantes o a sus familias; es necesario introducir en las instituciones educativas especialistas bien entrenados que ayuden a los alumnos a tomar estas decisiones básicas. Así, la orientación académico-profesional, ampliada después a una orientación personal que permita al individuo resolver sus problemas de adaptación (Lazeron y Grubb, 1974; Miller, 1973) se presentaba como una poderosa palanca para remover los obstáculos en el desarrollo satisfactorio de la vida de los individuos y de la comunidad.

Nos encontramos, una vez más, ante un hecho de hipervaloración de la educación, y, en este caso de la orientación, como remedio de los grandes males sociales. Los gabinetes de estudio de las instancias planificadoras y decisorias en el ámbito socioeconómico recurren indefectiblemente a la educación en épocas de crisis, dando lugar a la intensificación de una cierta literatura voluntarista y profética con una oferta de salvación. Se afirma, por ejemplo, (Georis, 1971), que la orientación profesional será un factor esencial en el futuro, tanto por razones de justicia social para los individuos cuanto para movilizar todos los talentos disponibles en beneficio de la sociedad en su conjunto. Por su parte, Reuchlin y Dessard (1971), en una de las publicaciones del proyecto "Europa 2000" aseguran que, puesto que nuestra sociedad está lejos de la plenitud y la abundancia, es decir, que cada europeo deberá dedicar una parte sustancial de su vida a actividades productivas, la escuela y la Universidad habrán de asumir una función profesional, cualquiera que sea el régimen político, económico y social imperante. Para estos autores, el incremento de la educación y, fundamentalmente, del entrenamiento

profesional especializado se traduce en una elevación del nivel de empleo.

En la misma línea, pero con una mayor capacidad de penetración en el sistema educativo de un país, se sitúa el régimen educativo propuesto por Sidney Marland, Comisionado de Educación de los Estados Unidos en el conflictivo período de finales de los años 60 y comienzo de los 70. Este régimen escolar denominado "Educación para profesionalizar" (Career Education) proponía un rediseño curricular de toda la educación americana que, en palabras de Marland, si era "fielmente seguido" podría ser la solución definitiva a los problemas políticos, sociales y económicos del país. El plan supone que el curriculum de todos los alumnos, en todos los niveles educativos y en todas las materias, habrá de estar impregnado de información relevante sobre profesiones, empleos y carreras. Profesionalismo y formación profesional serían una componente esencial de la educación en cuanto tal. De este modo, todos los alumnos, al abandonar la institución escolar, tendrían una idea clara de qué clase de trabajo pretenden seguir, sus características y sus posibilidades (citado por Rehberg y Hotchkiss, 1979).

La verdad es que la eficacia de la orientación y de la educación profesionalizante para conseguir el objetivo de preparar a los estudiantes para cualquier actividad productiva y, a través de esta preparación, contribuir significativamente a la solución de problemas socioeconómicos tan graves como el desempleo, aún no está demostrada. Solamente una evaluación sistemática durante un largo período de tiempo podría proporcionar algún tipo de evidencia empírica sobre la adecuación de estas creencias. Grubb y Lazerson (1975) argumentan que los presupuestos en que se apoya esta doctrina y los planes en ella inspirados son parciales y, en consecuencia, falaces. En efecto, afirmar que el trabajo constituye un elemento o factor nuclear en la definición y estructuración del "yo personal", significa ignorar que un gran número de

los empleos en las economías industriales avanzadas son rutinarios, repetitivos y aburridos, carentes de las "cualidades morales" normalmente atribuidas al trabajo en abstracto. Se sabe que la diferenciación de roles profesionales en las sociedades desarrolladas produce unos pocos puestos laborales de alto nivel y cualificación y una gran cantidad de bajo nivel y cualificación. Las destrezas exigidas para la mayor parte de estas ocupaciones pueden adquirirse fácil y rápidamente sin recurrir a la escolarización formal.

La objeción fundamental, sin embargo, a la tendencia manifiesta a hipervalorar la educación respecto a sus posibles aportaciones a la solución de los problemas socio-económicos y, específicamente, al del empleo, es que el nivel de desempleo no se debe al desajuste o desacoplamiento entre entrenamiento de trabajadores y exigencias de los puestos de trabajo, sino que depende fundamentalmente de la riqueza general y del estado de la economía de un país y la del conjunto de las economías con que se halla interrelacionada. Críticas similares han sido formuladas por diversos autores, como Hurn (1978), que habla de la visión romántica del trabajo; Warnath (1975) que alude al incremento de los puestos de trabajo con escasa o nula capacidad de satisfacer y llenar las aspiraciones de las personas; Thurow (1972) que pone de manifiesto cómo en un mercado laboral competitivo no son las personas quienes buscan un puesto, sino los puestos los que buscan a las personas, a las personas "adecuadas", siendo en tal caso la función de la educación más que proporcionar destrezas laborales, "certificar" la capacidad de entrenamiento de los sujetos; o Freeman (1976) que escribe respecto a la educación superior que nos estamos desplazando de un mundo en que la formación universitaria era una inversión altamente rentable hacia otro en que se está convirtiendo en una inversión marginal para los individuos y la sociedad.

Pese a todo lo anterior, parece que existe unanimidad sobre el carácter de la escuela como

instrumento para facilitar la adaptación a las necesidades sociales. La educación proporciona a los individuos una buena parte de las conductas y actitudes necesarias para un más o menos adecuado funcionamiento en las diversas áreas (ocupacionales o no) de la sociedad. Pero, como afirma Hurn (1978), lo que no suele ponerse de manifiesto con la frecuencia y claridad que debiera, es la posibilidad de que la educación, o mejor la acción escolar, esté articulada sólo parcial o imperfectamente con las necesidades y demandas de un determinado orden económico y social, sin que la escuela, en cuanto tal, pueda modificar esta relación. Ello explicaría el hecho constatado de que muchos y muy decisivos determinantes de la percepción de las profesiones, de la elección de carrera, y de los logros educativos y profesionales estén fuera del alcance de la escuela y, por tanto, no puedan ser influenciados significativamente por orientadores y educadores. Típico entre estos determinantes puede citarse el nivel educativo y socioeconómico familiar, cuyos efectos han sido ampliamente estudiados por los sociólogos utilizando técnicas refinadas de tratamiento de datos, como el análisis de sendas causales dentro del modelo de investigación conocido como Proceso status-logro (Sewell, Haller y Portes, 1969; Duncan y otros, 1972; Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970; Hotchkiss y otros, 1978; Alexander y otros, 1975; Hauser y Featherman, 1977; Sewell y Hauser, 1975; Wilson y Portes, 1975). Asimismo, la capacidad intelectual y de aprendizaje no resulta sensible a los múltiples programas de perfeccionamiento hasta ahora diseñados y puestos en práctica.

Nada más lejos de mi intención, sin embargo, que minusvalorar las relaciones de la educación en general, y de la orientación en particular, con los factores socioeconómicos y específicamente con el empleo. Es un dato de experiencia que la creciente diferenciación de la economía conlleva una, a su vez, creciente diferenciación educativa; y que, como afirman Reuchlin y Dessard (1971) los factores

educativos, psicológicos y sociales pueden afectar el tamaño y la estructura de la población activa, aunque hasta ahora no se haya podido predecir con un mínimo nivel de precisión esta influencia. Las predicciones en este campo, en la actualidad, comportan un altísimo grado de incertidumbre, lo que aconseja, en mi opinión, un tratamiento cauteloso y prudente del tema, sin incurrir en la peligrosa falacia del pensamiento desiderativo. No obstante, la profesión, si se prefiere el trabajo formalizado y sistemático, constituye un importante punto de intercesión entre educación, entrenamiento, orientación profesional y otras formas de inversión en capital humano y el salario o ingresos como índice de utilidad o satisfacción, e incluso como factor decisivo en el autoconcepto (Bedeian, 1977; Bridgeman y Shipman, 1978; Rogers y otros, 1978). En efecto, una persona es educada o entrenada para una ocupación y más tarde recibe una compensación en forma de salario por los servicios prestados en el desempeño del role profesional para el que fue entrenado. Por tanto, el problema de la elección de una carrera o profesión es un punto de convergencia típico entre las preocupaciones del economista, dado que dicha elección implica un determinado nivel de inversión en capital humano y afecta los retornos o beneficios que se reciben por esa inversión, y los intereses del pedagogo, en cuanto la educación y la orientación profesional posibilitan y favorecen la elección y la formación adecuadas para el individuo.

En consecuencia y, pese a las precedentes consideraciones, no excesivamente optimistas, sobre la influencia real de la orientación profesional en la elección de carrera e indirectamente en la estructura y nivel de empleo en una comunidad, me parece pertinente cerrar esta introducción con algunas recomendaciones señaladas por Rehberg y Hotchkiss (1979) para potenciar al máximo la acción educativa y socioeconómica de la orientación profesional, partiendo de su situación actual:

1. *Desarrollo, por parte de los orientadores, de una más profunda y articulada comprensión de cómo la acción escolar puede vincularse al mercado de trabajo, partiendo de una reconsideración de los factores que puedan explicar la conexión, si bien moderada, entre logros educativos y profesionales. Para Collings (1971), Gintis (1972) y otros, por ejemplo, las características educativas que las empresas aprecian más a la hora de seleccionar a los empleados son predominantemente afectivas (rasgos de personalidad, actitudes, modos de auto-presentación y motivación). Para estos autores, la función capital de la escuela en esta línea es **certificar**. Las credenciales escolares permiten a los empleadores clasificar a los potenciales candidatos, ahorrándose el gasto del ensayo y error o de elaborar su propio mecanismo en instrumentos de exploración y diagnóstico.*
2. *Contribución y apoyo al desarrollo de un conocimiento sistemático y empíricamente validado acerca del proceso de transición de la escuela al trabajo. Becker (1977) afirma que conocemos muy superficialmente cómo los jóvenes optan y obtienen puestos de trabajo en las primeras etapas de su vida profesional y plantea cuestiones como las siguientes, que podrían dar lugar a otros tantos estudios:
¿En qué medida los jóvenes son conscientes de diferentes posibilidades de trabajo? ¿En qué medida esta información sobre el mercado laboral afecta sus decisiones en la búsqueda de un empleo estable y las estrategias para lograrlo? ¿Cuáles son los medios específicos que los jóvenes usan para buscar y encontrar trabajo? ¿En qué grado difieren en términos de calidad y satisfacción profesional los empleos encontrados por diversos métodos? ¿En qué medida difieren los puestos elegidos y los rechazados en términos de las metas e intereses profesionales anteriores, recompensas extrínsecas, calidad esperada del medio de trabajo y convenien-*

cia de la localización?

3. Incremento del conocimiento personal de los orientadores a través de todos los medios disponibles acerca del mercado de trabajo en el área de influencia de la escuela o la Universidad, que de hecho es muy escaso como ha puesto de manifiesto el trabajo de Moor (1976) en Inglaterra.
4. Incremento y mejora de la calidad de los aspectos profesionales en las relaciones de orientación, ahora predominantemente volcadas hacia las facetas académicas, sin duda, por la mayor facilidad y ausencia de condicionantes externos.
5. Promoción y apoyo a programas bien diseñados y rigurosos para evaluar la eficacia y eficiencia de la tarea orientadora, reconsiderando también su valor como disciplina y su conocimiento de base, intentando definir, tanto normativa como empíricamente, los servicios que se supone podrían prestarse en los próximos años.

LAS BASES TRADICIONALES DE LA ORIENTACION ACADÉMICO-PROFESIONAL

Tradicionalmente la orientación se ha concebido como un proceso educativo fuertemente apoyado en la psicología, aunque, obviamente, la orientación profesional no podría conceptualizarse plenamente sin recurrir a las aportaciones de la sociología y la economía, como he intentado poner de manifiesto en la primera parte de este trabajo al señalar los condicionantes y limitaciones de la educación y de la propia orientación para contribuir a resolver los problemas de empleo tanto del individuo cuanto de la sociedad en su conjunto.

De aquí en adelante, las referencias a los aspectos e implicaciones socioeconómicos de la orientación académico-profesional se reducirán a su consideración como horizonte del proceso psicopedagógico en el que nos centraremos.

La orientación académico-profesional comenzó su andadura apoyándose en una concepción simplista: Se trataba de ayudar al individuo a conocerse a sí mismo (sus capacidades, aptitudes e intereses), a conocer el mundo laboral y académico y sus requerimientos y a tomar las decisiones adecuadas en base a esta información. Se trataba de optimizar el ajuste o acoplamiento entre las características del individuo y las exigencias del puesto de trabajo. Este enfoque, prevalente durante la primera mitad del siglo, puso en marcha un poderoso movimiento para el desarrollo de instrumentos objetivos de medida de los rasgos y la producción y distribución de información sobre las profesiones, especialmente en los Estados Unidos. Proliferaron los tests de aptitudes, de inteligencia general, de personalidad, de interés y preferencias generales y profesionales. En cuanto a la descripción de profesiones la literatura es amplísima en prácticamente todos los países de Europa y en Estados Unidos.

Los críticos a este modelo comenzaron destacando su no consideración del carácter dinámico de la elección profesional (Super, 1953, 1957 y 1972). Según estas críticas, los métodos de orientación usados y los instrumentos de medida de los rasgos (tests, inventarios, etc.) proyectan la idea de que las elecciones profesionales se realizan en un corto periodo de tiempo y se apoyan en el supuesto de que los rasgos personales y característicos de las ocupaciones son estables y duraderos, cuando, según ellos, el desarrollo profesional es un proceso evolutivo que dura prácticamente la vida entera (Hershenson y Roth, 1966).

Por su parte Weinrach (1975) señala que el modelo de acoplamiento rasgos-exigencias se apoya en una serie de supuestos que, al menos, suscitan serias dudas sobre su validez. He aquí algunos:

- Que el nivel del aparato diagnóstico es fiable y suficiente.
- Que los intereses medidos son necesariamente los intereses profesionales primarios.

- Que los intereses medidos permanecerán constantes a lo largo de toda la vida profesional.
- Que la oportunidad de elección profesional es única.
- Que el desarrollo profesional es esencialmente un proceso cognitivo y que el razonamiento sólo es suficiente para realizar una buena elección.
- Que existe una elección profesional abierta a cada individuo.
- Que existe una sola elección correcta por cada individuo.

Como reacción a este modelo de orientación relativamente ingenuo y simple surgió la teoría evolutiva del desarrollo profesional representada, entre otros, de una forma muy especial, por Super (1953, 1957, 1972). Rehberg y Hotchkiss (1979) caracterizan así esta concepción:

- Las preferencias y competencias profesionales, así como las situaciones en que las personas viven y trabajan, cambian con el tiempo y la experiencia, lo que hace de la elección y el ajuste profesionales un proceso continuo (Super y otros, 1957).
- Las personas pasan a través de una serie de etapas de desarrollo profesional, cada una de las cuales plantea ciertas tareas que han de ser cumplidas satisfactoriamente antes de proceder a la siguiente (Ginzberg y otros, 1951; Hershenson, 1968).
- Las elecciones profesionales están interconectadas con el desarrollo del autoconcepto y la autoestimación (Dudley y Tiedeman, 1977; Peatling y Tiedeman, 1977).
- El objetivo de la orientación es ayudar al sujeto a identificar el proceso racional mediante el cual puede construirse a sí mismo -el yo se concibe más como un proceso que como una entidad- y hacer las elecciones profesionales adecuadas (Dudley y Tiedeman, 1977).

Asumiendo las ideas básicas del modelo rasgos-exigencias (el acoplamiento entre características del individuo y los requerimientos del puesto de trabajo), y en parte las del modelo evolutivo, se ha pasado a postular una estrecha relación entre personalidad y elección profesional. Esto implica la determinación del modo en que las diferencias entre ambientes ocupacionales se corresponden con diferencias en la personalidad de los sujetos. Así Holland (1973) y Roe y Klos (1972) proponen clasificaciones de profesionales que intentan reflejar diferentes orientaciones de la personalidad. Holland (1973) y Holland y Gottfredson (1976) llegan a afirmar que existe un tipo de personalidad correspondiente a cada tipo ocupacional y que los individuos tienden a elegir profesiones correspondientes a su tipo de personalidad.

Cada ser humano puede manifestar rasgos o características correspondientes a todos los tipos de personalidad identificados, pero, ordinariamente, suele predominar uno de ellos. El grado en que un tipo de personalidad predomina en un individuo se denomina **diferenciación**; y el grado de acoplamiento entre el tipo de personalidad y el tipo de ocupación o de estudios se llama **congruencia**. Según esta concepción, la diferenciación y la congruencia afectan al nivel de satisfacción en el trabajo y a la movilidad profesional.

EL ESTILO COGNITIVO

En el contexto de esta concepción que vincula la orientación a la personalidad del sujeto más que a determinados rasgos o características singulares, el concepto de estilo cognitivo ocupa, a mi modo de ver, una posición clave dado su carácter de dimensión general que explica el comportamiento intelectual del sujeto, pero como reflejo de su personalidad total.

Antes de analizar las consecuencias que para la orientación académico-profesional puede tener la consi-

deración del estilo cognitivo, permítanme una breve caracterización de este constructo.

¿A qué denominamos estilo cognitivo?. Ante un problema cualquiera (lingüístico, matemático, científico, mecánico, etc.), diferentes individuos usan, o prefieren usar, distintas estrategias para afrontar su solución. Algunas de estas estrategias son específicas de una situación determinada; no pueden generalizarse a otras. Pero, muchas veces, se puede identificar o discernir un patrón -una estrategia o estilo general, unos modos de funcionamiento- característico de un individuo, o de un conjunto de individuos, ante tareas y problemas de aprendizaje diversos, en muy variadas situaciones. Diferentes modos de comportamiento cognitivo aparecen como propios de diferentes individuos.

Podríamos distinguir formalmente entre estilo y estrategia, considerando al primero como una forma general de pensamiento, y a la segunda como un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones. Obviamente esta distinción sólo podría justificarse empíricamente y, sin este requisito, su valor es muy limitado.

En cualquier caso, estos estilos o estrategias reflejan diferencias en la forma en que los individuos piensan, estudian, perciben, aprenden, memorizan, resuelven problemas, etc., que cortan o cruzan los distintos niveles de inteligencia. El estilo cognitivo, pues, aparece como un constructo para explicar las diferencias individuales en la forma de organizar y procesar información y experiencia. Representa una consistencia en el modo de la cognición, independientemente del contenido y de la competencia en la realización cognitiva.

No se trata de simples hábitos en el sentido técnico de la teoría del aprendizaje, ya que no responden directamente a los principios de adquisición y extinción (Messick, 1976). Se desarrollan a través de un lento proceso experimental y no parece que sean fácilmente modificables por entrenamiento. Ciertamente,

los estilos cognitivos suponen hábitos generalizados en el proceso de información, pero se desarrollan concomitantemente con ciertos rasgos de personalidad que los subyacen. Desde esta perspectiva, parece existir una relación estrecha entre estilo cognitivo y "set" de aprendizaje. Este concepto hace referencia a determinadas disposiciones estables para aprender que se forman, desarrollan o modifican en función de los éxitos o fracasos en la solución repetida de problemas de características similares. Se trata, pues, de una predisposición a actuar de una determinada forma ante un problema específico.

La estabilidad y penetración de los estilos cognitivos en diversas esferas de la conducta sugiere que hunden sus raíces en zonas profundas de la personalidad. En efecto, aparecen íntimamente vinculados con variables o estructuras afectivas, temperamentales y motivacionales. Como afirma Shapiro (1965), constituyen una parte de la matriz que determina la naturaleza o forma de los rasgos adaptativos, los mecanismos de defensa y hasta los síntomas patológicos.

Si, en esta perspectiva, aceptamos, en expresión metafórica, que el núcleo de la personalidad se manifiesta en los diversos dominios del funcionamiento psicológico (intelectual, afectivo, motivacional, etc.), el estilo cognitivo sería la manifestación de esa estructura nuclear de la persona en la cognición o, en otros términos, la expresión cognitiva de la personalidad total.

En síntesis, podemos caracterizar los estilos cognitivos con las siguientes notas (Witkin y otros, 1977):

- 1ª. Los estilos cognitivos se refieren más a la forma que al contenido de la actividad cognitiva. Apuntan a las diferencias individuales en cómo percibimos, pensamos, resolvemos problemas, aprendemos, nos relacionamos con los demás, etc. Su definición, pues, habrá de hacerse en términos de **procesos**.

- 2^a. Los estilos cognitivos son dimensiones extendidas y penetrantes. Cruzan los límites tradicionales -y quizá inapropiados- usados para compartimentalizar la *psyche* ayudando a restaurar su carácter totalitario (holístico). En cierto sentido, afirman algo de la personalidad total. Dadas sus implicaciones perceptivas, pueden detectarse a través de tests no verbales.
- 3^a. Son estables y persistentes en el tiempo (no significa que sean totalmente inmodificables).
- 4^a. Son bipolares (lo que los distingue de la inteligencia y otras aptitudes). No podemos decir que el que se acerca a un polo es mejor que el que se acerca al contrario. La inteligencia y las aptitudes se miden en forma del máximo nivel de realización y su valoración es unidireccional.

En el último cuarto de siglo cierto número de investigadores han identificado algunos estilos cognitivos, partiendo de distintos supuestos de investigación. Cabe citar entre ellos a Bruner (Bruner y otros, 1966), Pask (1976), Kagan (1965) y Witkin (1962, 1971, 1976 y 1977). Aquí nos limitaremos a considerar la dimensión dependencia-independencia de campo identificada por Witkin, por la cantidad y calidad de los estudios que ha generado, especialmente en el campo de la orientación académico-profesional.

Los estudios de Witkin y sus colaboradores se centran en el examen de los modos de reacción de los individuos ante una configuración estimular inmediata y presente. La referencia a la reestructuración del campo perceptivo es un elemento central de la teoría. De hecho, todos los instrumentos de medida de esta dimensión (TRIC, RFT, EFT) se apoyan en la hipótesis de que la percepción de la verticalidad independientemente del contexto, en el caso del TRIC, y el descubrimiento de figuras simples dentro de otras más complejas se relacionan con la capacidad de reestructurar el campo visual en un amplio espectro de

situaciones en las que se utiliza material viso-espacial. Las personas se clasifican por su situación en un continuo cuyos polos son la independencia y la dependencia de campo. La independencia de campo se identifica con alta capacidad para reestructurar un campo perceptivo complejo, mientras que la dependencia, por el contrario, se define como baja capacidad para reestructurar un campo perceptivo complejo. Así pues, dependencia-independencia de campo son, en primer lugar, **estilos perceptivos**. Sin embargo, estos estilos perceptivos se manifiestan también cuando se trata de reestructurar u organizar representaciones simbólicas, en la forma de pensar y en la resolución de problemas.

El individuo que es relativamente dependiente del campo perceptivo encontrará probablemente dificultades al tratar con problemas cuya solución depende críticamente de separar algún elemento del contexto en que se le presenta y de reestructurar los datos de forma tal que el citado elemento aparezca utilizado en un contexto diferente.

Ambos estilos se diferencian también en la aptitud para imponer estructura a material simple y ambiguo (no estructurado) y asimismo a material complejo de tipo verbal (agrupación de conceptos, por ejemplo).

El individuo independiente de campo tiende a percibir los elementos estímulares discretos, separados de su contexto, cuando el campo está organizado (análisis); asimismo, tiende a imponer estructura sobre el campo y a percibirlo organizado, cuando éste se presenta con cierta ambigüedad y escasa organización (estructuración). Lo contrario puede decirse de la persona independiente de campo.

Estos conceptos aplicados al proceso de información, tanto a partir de una configuración estimular inmediatamente presente (percepción) cuanto a partir de material simbólico (pensamiento), apuntan a la presencia de una amplia dimensión de las diferencias individuales en el funcionamiento cognitivo que Witkin

(1977) en uno de sus últimos trabajos denomina "articulación-globalidad".

Esta dimensión afecta, como antes afirmaba, a otros dominios de la personalidad, siendo aquí pertinente resaltar su manifestación en la conducta social por su incidencia en la elección y en la orientación académico-profesional. El dependiente de campo tiende a prestar gran atención a los signos sociales como referente de su conducta, adecuando a ellos su actitud y comportamiento. Por su parte, el independiente de campo parece que tiende a separar más nítidamente el yo del no yo y adecuar su conducta mas bien a referentes internos.

ESTILO COGNITIVO Y ORIENTACION ACADEMICO-PROFESIONAL

Dada su naturaleza bipolar y la generalidad del estilo cognitivo, como dimensión de la personalidad, ofrece una alternativa válida al enfoque usual de la diferenciación educativa y profesional centrada en las aptitudes. En mi opinión, la utilización conjunta y complementaria de ambos enfoques presenta perspectivas alentadoras para la toma de decisiones en la orientación académico-profesional.

Cuando hablamos de estilo cognitivo como base para predecir comportamientos, lo hacemos considerando el núcleo de características que lo integran. Algunas de estas características son relevantes para uno o varios campos académicos o profesionales y otras no lo son. En primer lugar, examinaremos la relación entre estilo cognitivo e intereses profesionales.

Los resultados de la investigación en esta faceta de la orientación confirman reiteradamente las expectativas lógicamente derivables de las características propias de cada estilo (Clar, 1971; Levy, 1969; y Scheibner, 1970). En efecto, se ha encontrado evidencia experimental de que las personas relativamente independientes de campo perceptivo, en su conjunto,

tienden a mostrar interés en los campos cuyo dominio o ejercicio exigen competencia en análisis y estructuración de estímulos, y en los que no resulta relevante la implicación personal con otras personas. En contraste, los relativamente dependientes tienden a mostrar interés por los campos que implican un contenido social y relaciones interpersonales, y que no exigen particulares dotes analíticas y reestructuradoras. En particular, los independientes muestran interés por la Matemática, la Física, la Química, las Ciencias Naturales y las profesiones apoyadas en su utilización, entre otras, ingeniero, arquitecto. También muestran interés por las profesiones de médico, dentista, psiquiatra (más en los estudios que en la práctica), profesor de Matemáticas y Ciencias y de Escuelas técnicas. Estas áreas exigen capacidad analítica y estructuradora. Otras profesiones por las que sienten interés son: gerente o director de producción, carpintero, agricultor y mecánico. Se ha detectado, asimismo, que la independencia del campo perceptivo está asociada también con el interés artístico.

Los dependientes no muestran interés por las profesiones y campos señalados, dirigiéndose más bien hacia las profesiones de servicio y ayuda: asistente social, sacerdote, consejero rehabilitador, etc. También se muestran interesados en la docencia a nivel elemental, el profesorado de ciencias sociales a todos los niveles, los estudios de comercio y las profesiones que implican la persuasión: vendedores, técnicos en publicidad y actividades administrativas que suponen relación permanente con otras personas.

Los niños (alrededor de 10 años de edad) dependientes tienden a preferir la profesión más frecuentemente elegida por el grupo de compañeros, mientras que los estudiantes universitarios independientes expresaron su interés por profesiones que no eran las usualmente preferidas por su grupo de compañeros.

La mayor parte de los estudios utilizan como

medida del interés académico y profesional el Inventario de Strong, lo que explica que el interés sea presentado generalmente más en términos profesionales que académicos.

Otra relación que merece destacarse es la constatada entre estilo cognitivo y elección académico-profesional. La elección supone un compromiso mayor que el interés y, por tanto, una expresión más nítida de la dirección académica y profesional del individuo. Pero, dado que ambos -elección e interés- surgen de las mismas fuentes no debe resultar sorprendente que ambas variables muestren un perfil similar en su relación con el estilo cognitivo. Efectivamente, los trabajos de Clar (1971), Crutchfield y otros (1958), McKinnon (1962) y Swan (1974), entre otros, ponen de manifiesto que el modelo electivo de las personas de estilo independiente y dependiente coincide con el señalado al estudiar los intereses académicos y profesionales. Como muestra, en las opciones académicas que se ofrecen a los estudiantes universitarios, los independientes tienden a elegir especializaciones como las siguientes: Ciencias, Matemáticas, Arte, Psicología Experimental, Ingeniería, Arquitectura. Los dependientes, por su parte, eligen, por ejemplo, Sociología, Humanidades, Lenguas, Servicios Sociales, Pedagogía, Enseñanza elemental, Psicología Clínica, etc.

Como complemento de lo anterior, en estudios sobre el estilo cognitivo de profesionales ya en ejercicio, se ha constatado que suelen ser muy independientes de campo los ingenieros, arquitectos, pilotos, profesores de Matemáticas y Ciencias; mientras que suelen ser dependientes los profesores de estudios sociales, asistentes sociales, escritores, enfermeros. La atención a la gente, hace estos estudios más fáciles a los dependientes. Es decir, los independientes de campo eligen estudios y profesiones que exigen competencia en articulación cognitiva; y los dependientes se dirigen hacia áreas que no tienen estas características.

También se han examinado las diferencias entre dependientes e independientes de campo, dentro de cada área académica y profesional. Estas diferencias son congruentes con las observadas entre áreas. He aquí los resultados obtenidos entre otros por Nagle (1968), Nussbaum (1965) y Quinlan y Blatt (1972):

Individuos dependientes de campo perceptivo eligen:		Individuos independientes de campo perceptivo eligen:
Psicología clínica	1	Psicología experimental
Enfermería psiquiátrica	2	Enfermería quirúrgica
Práctica psiquiátrica que favorece las relaciones interpersonales con el paciente	3	Práctica psiquiátrica apoyada en formas impersonales de terapia.
. Director de personal en empresas . Profesor de estudios comerciales y empresariales	4	Gerente o director de producción en empresas.
. Profesor de estudios sociales . Profesor de Escuela elemental	5	. Profesor de Ciencias Naturales . Profesor de Tecnología industrial
Estudiantes de arte con estilos artísticos informales	6	Estudiantes de arte con estilo artístico formal

Dentro del grupo de los independientes también existen diferencias en el campo educativo-profesional. Así, los ingenieros de sistemas son, en general, más independientes que los ingenieros que no ejercen esta especialidad. Y los estudiantes para lograr el título de pilotos de aviación naval más independientes que otros estudiantes de náutica (especialistas diversos de los barcos y aviones de la Marina). Por otra parte, los estudiantes de ingeniería que además de interés por la ciencia mostraban interés por el arte, la música o los negocios resultaron menos independientes que los que sólo mostraron interés por la ciencia.

En cuanto a la relación entre estilo cognitivo y rendimiento académico y profesional, se sabe que en general, los índices de correlación entre ambas

variables, son bajos y no significativos. Sin embargo, algunos estudios citados por Witkin (1977) muestran correlaciones sustanciales entre estilo cognitivo y rendimiento en áreas específicas y siempre congruentes con las expectativas y con las relaciones apuntadas anteriormente para los intereses y las elecciones académico-profesionales.

En el ámbito académico se han hecho estudios sobre rendimiento en Matemáticas, Física, Química, Ingeniería y Arquitectura (Witkin, 1977). Los resultados fueron los esperados: los alumnos con mayor índice de independencia obtienen puntuaciones más altas en esas materias. Todo ello resulta explicable en el marco de lo que hemos llamado proceso de diferenciación académico-profesional. Los individuos independientes tienen interés por esas materias, las eligen como especialidad universitaria y finalmente obtienen rendimientos superiores a los de los dependientes. La constatación de estos resultados es muy significativa, ya que se produce pese al hecho de que el rango de diferenciación en la dimensión dependencia-independencia de campo es pequeño, como cabría esperar entre alumnos universitarios que han elegido áreas de estudio que atraen fundamentalmente a individuos relativamente independientes. En la actualidad está en marcha un amplio estudio, bajo mi dirección, para contrastar las relaciones entre estilo cognitivo, elección académica (Facultad, Sección y especialidad) y rendimiento académico en las Universidades de Madrid. Se trata de replicar a gran escala los estudios americanos en nuestro ámbito cultural, al mismo tiempo que se validan algunos instrumentos de diagnóstico en este campo. Los resultados que se obtengan podrían ser de utilidad si la Universidad española estableciera un sistema de selección y orientación de los alumnos.

En el ámbito propiamente profesional la investigación sobre las relaciones entre estilo cognitivo y éxito es muy escasa. En todo caso los resultados siguen la línea esperada. McKinnon (1962) en su

estudio sobre arquitectura y escritores seleccionados por sus colegas como sobresalientes y creativos, los primeros resultaron ser predominantemente independientes de campo y los segundos predominantemente dependientes. Por su parte, Kennedy (1972) identificó la independencia de campo como un excelente predictor de éxito para pilotos de aviación naval.

Finalmente permítaseme aludir, aunque sea brevemente, a la influencia del estilo cognitivo en el proceso de elección académico-profesional. Un índice de este proceso puede ser la forma en que los estudiantes conceptualizan y dosifican los diversos estudios y las ocupaciones profesionales. Tyler y Sundberg (1964) encontraron que los alumnos con puntuaciones muy altas en independencia de campo utilizaban criterios más adecuados de clasificación de un elenco de conceptos ocupacionales.

Otro indicador es el grado de facilidad para hacer elecciones académicas. Según Glatt (1970) los alumnos relativamente independientes muestran una mayor preparación y disposición para hacer "planes profesionales" que sus homólogos dependientes. Esta conclusión fue confirmada por Clar (1971) en su estudio sobre las características de un grupo de estudiantes universitarios que acudían regularmente a un centro de orientación. La conclusión final es que los alumnos más dependientes se muestran más indecisos y encuentran mayor dificultad para definir y articular sus elecciones académico-profesionales (Scheibner, 1971).

Un tercer exponente del proceso de elección es la frecuencia en los cambios y abandonos de especialidad académica por parte de alumnos dependientes e independientes de campo. Witkin (1977) estudió los cambios producidos en Matemáticas y Ciencias, especialidades más favorecidas por los independientes, y Humanidades y Pedagogía más elegidas por los dependientes. Los resultados fueron los siguientes:

- Los cambios en Matemáticas y Ciencias son relativamente frecuentes y se producen fundamen-

talmente entre los alumnos más dependientes. Este fenómeno puede explicarse por la especificidad de los requerimientos de estas disciplinas.

- Los cambios y abandonos en Humanidades y Pedagogía son poco frecuentes y se producen con la misma intensidad en alumnos dependientes e independientes.

A MODO DE CONCLUSIONES

- 1) Parece que el estilo cognitivo juega un papel identificable en el complejo proceso de la evolución y diferenciación académicoprofesional de los individuos.
Este papel parece que comienza pronto en la escuela primaria, y se manifiesta plenamente al finalizar la enseñanza secundaria y durante los años universitarios.
- 2) El conocimiento de los estilos cognitivos de los alumnos puede ser útil para los estudiantes y para los educadores y orientadores que tienen la responsabilidad de guiarlos en la identificación y elección de metas académicas y profesionales adecuadas.
- 3) Dada su naturaleza bipolar, el estilo cognitivo ofrece, en general, una base más firme para la orientación y el consejo que para la selección académico-profesional. Las comisiones de selección para el ingreso en la Universidad o las agencias de selección profesional pueden encontrar poco útil el uso de dimensiones bipolares como los estilos cognitivos para su tarea. Sin embargo, sí pueden resultar adecuados en la selección para actividades académico-profesionales muy específicas que exijan los atributos propios de los estilos o polos de la dimensión.
- 4) La Universidad debe establecer un sistema ágil y flexible de orientación académica y profesional que

estructure y sistematice las actividades selectivas y orientadoras de forma que se garantice hasta donde ello sea posible: el acceso de todos y sólo aquellos alumnos con alta probabilidad de terminar sus estudios; el programa académico más adecuado a sus aptitudes, intereses y estilos cognitivos; y la entrada en una profesión congruente con sus características personales y formación.

Naturalmente que soy consciente de que esta especie de petición utópica de un tal sistema con los objetivos citados implica profundos y amplios cambios estructurales y funcionales en la institución, cuya probabilidad de ocurrencia no parece muy alta en la actualidad. Entre estos cambios, por su pertinencia para el tema que nos ocupa, podríamos citar:

- a) Diversificación de la enseñanza en función de diversificación profesional y ampliación al máximo de la opcionalidad curricular, especialmente en el segundo y tercer ciclos.
 - b) Establecimiento de un sistema eficiente de información académico-profesional, utilizando para ello las ventajas de la informática para la clasificación, almacenamiento y recuperación de los datos (bancos de empleos, situación laboral, características y exigencias de los distintos puestos, localización, etc.).
 - c) Coordinación de las distintas Universidades entre sí y del conjunto con empresas, organizaciones patronales y sindicales y organismos oficiales con responsabilidades económicas y laborales, en orden a garantizar un máximo de adecuación entre formación, orientación y estructura socioeconómica actual y previsible del país.
- 5) Probablemente, la puesta en práctica de este, ni siquiera quasi-esbozo de programa, no modificaría significativamente la estructura del empleo ni

menos aún la situación negativa actual, por las razones apuntadas en la introducción; pero, en cualquier caso, posibilitaría una formación universitaria más satisfactoria para el individuo que, sin duda alguna, se reflejaría positivamente en la Sociedad a medio y largo plazo.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, K. y otros (1975). "The Wisconsin model of socioeconomic achievement: a replication". **American Journal of Sociology**, 81 (324-342).
- BECKER, H.J. (1977). "How young people find career entry jobs: A review of the literature". The Johns Hopkins Univ. (mimeo). Center for Social Organization of Schools. Report nº 241. Baltimore.
- BEDEIAN, A.G. (1977). "The roles of self-esteem and achievement in aspiring to prestigious vocations". **Journal of Vocational Behavior** 11 (109-119).
- BRIDGEMAN, B. y SHIPMAN, V.C. (1978). "Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictor of third-grade achievement". **Journal of Educational Psychology**, 70 (17-28).
- BRUNER, J. y otros (1966). **Studies in cognitive growth**. Wiley, New York.
- CLAR, P.N. (1971). "The relationship of psychological differentiation to client behavior in vocational choice counseling" (Doctoral dissertation, University of Michigan). Dissertation Abstracts International, 32.
- COLLINGS, R. (1971). "Functional and conflict theories of educational stratification". **American Sociological Rev.**, 36 (1002-1019).
- CRUTCHFIELD, R.S. y otros. (1958). "Perceptual performance and the effective person". Personnel Laboratory, Wright Air Development

Center, Air Research and Development Command, Lacklan Air Force, Texas, April.

DUDLEY, G.A. y TIEDEMAN, D.V. (1977). **Career development: Exploration and commitment.** Accelerater Development. Muncie, Ind.

DUNCAN, O.D. y otros (1972). **Socioeconomic background and achievement.** Seminar Press, New York.

FREEMAN, R.B. (1976). **The avereducated american** Academic Press, New York.

GEORIS, R. (1971). **Europa 2000.** Project, 1. Educating man for 21st century. Broadsheet nº 4, March. Amsterdam.

GINTIS, H. (1972). "Towards a political economy of education. A radical critique of I. Illich's 'Deschooling Society'". **Harvard Educational Rev.**, 42 (71-96).

GINZBERG, E. y otros (1951). **Occupational choice: An approach to a general theory.** Columbia University Press, New York.

GRUBB, W.N. y LAZERSON, M. (1975). "Rally'round the workplace: Continuities and fallacies in career education". **Harvard Educational Rev.**, 45 (451-474).

HAUSER, R.M. y FEATHERMAN, D.L. (1977). **The process of stratification: Trend and analyses.** Academic Press, New York.

HERSHEENSON, D.B. y ROTH, R.M. (1966). "A decisional process model". **Journal of Counseling Psych.**, 13 (368-370).

HERSHENSON, D.B. (1968). "A life stage vocational development system". **Journal of Counseling Psych.**, 15 (23-30).

HOLLAND, J.L. (1973). **Making vocational choices: A theory of careers.** Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

HOLLAND, J.L. y GOTTFREDSON, G.D. (1976). "Using a typology of persons and environments to explain careers: Some extensions and clasifica-

tions". **The Counseling Psychologist**, 6 (20-29).

HOTCHKISS, L. y otros (1978). **Dignificant other influence and career decisions of black and white female urban youth**. University of Ohio Press, Columbus.

HURN, C.J. (1978). **The limits and possibilities of schooling**. Allyn and Beacon, Boston.

KAGAN, J. (1965). **Developmental studies in reflection and analysis**. Monograph Soc. of Research on Child Development.

KENNEDY, R.S. (1972). "The relationship between habituation to vestibular stimulation and vigilance: Individual differences and subsidiary problems". (Doctorial Dissertation, University of Rochester). Dissertation Abstracts International, 33.

LAZERSON, M. y GRUBB, W.N. (1974). **American education and vocationalism**. Teachers College Press, New York.

LEVY, S. (1969). **Field independence-field dependence and occupational interests**. Unpublished master's thesis. Cornell University.

McKINNON, D.W. (1962). "the personality correlates of creativity: A study of American architects". En G. Nielson (Ed.), **Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology**, Vol. 2. Personality Research. Munksgaard, Copenhagen, Denmark.

MESSICK, S. (1976). **Individuality and learning**. Jossey-Bas. San Francisco.

MILLER, C.H. (1973). "Historical and recent perspectives on work and vocational guidance". En H. Borrow (Ed.), **Career guidance for a new age**. Houghton Mifflin, Boston.

MOOR, C.H. (1976). **From school to work: Effective counseling and guidance**. Sage Publ., 3. Beverly Hills.

NAGLE, R.M. (1968). "Personality differences between graduate students in clinical and experimental psychology at varying experience

- levels". (Doctoral dissertation, Michigan State University, 1967). Dissertation Abstracts International, 29.
- NUSSBAUM, H. (1965). "Systems and non-systems engineers: An exploratory study of discriminating characteristics" (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1963). Dissertation Abstracts, 25.
- PASK, G. (1976). "Styles and strategies of learning". **British Journal of Educational Psychology**, Vol. 46 (128-48).
- PEATLING, J.H. y TIEDEMAN, D.V. (1977). **Career development: Designing self**. Accelerater Development. Muncie, Ind.
- QUINLAN, D.M. y BLATT, S.J. (1972). "Field articulation and performance under stress: Differential prediction in surgical and psychiatric nursing training". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 39.
- REHBERG, R. y HOTCHKISS, L. (1979). "Career counseling in contemporary U.S. High School". **Review of Research in Education**, 7 (92-147).
- REUCHLIN, M. y DESSARD, J.P. (1971). **The economic, social and pedagogic context of educational guidance**. (Europe 2000 Broadsheet nº 4). Fund. Europea de la Cultura. Amsterdam.
- ROE, A. y KLOS, D. (1972). "Classifications of occupations". En J.M. Whitely y A. Resnikolf (Eds.) **Perspectives on vocational development**. American Personnel and Guidance Ass., Washington D.C.
- ROGERS, C.M. y otros (1978). "Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept". **Journal of Educational Psychology**, 70 (50-57).
- SCHEIBNER, R.M. (1970). "Field dependence-independence as a basic variable in the measurement of interest and personality" (Doctoral dissertation, Temple University, 1969) Dissertation Abstracts International, 30.
- SEWELL, W.H., HALLER, A.O. y PORTES, A. (1969). "The educational and early occupational attainment process". **American Sociological Rev.**,

34 (82-92).

- SEWELL, W.H., HALLER, A.O. y OHLENDORF, G. (1970). "The educational and early occupational attainment process: Replications and revisions". **American Sociological Rev.** 35 (1014-1027).
- SEWELL, W.H. y HAUSER, R.M. (1975). **Education, occupation and learnings: Achievement in the early career**". Academic Press, New York.
- SPENCER, D. (1965). **Neurotic styles**. Basic Books, New York.
- SUPER, D.E. (1953). "A theory of vocational development". **American Psychologist**, 8 (185-190).
- SUPER, D.E. (1957). **The psychology of careers**. Harper and Bros. New York.
- SUPER, D.E. (1972). "Vocational development theory: Persons, positions and processes". En J.M. Whitely y A. Resnikof (Eds.), **Perspectives on vocational development**. American Personnel and Guidance Ass., Washington D.C.
- SUPER, D.E. y otros (1957). **Vocational development: A framework for research**. Teachers College Press, New York.
- SWAN, G.A. (1974). "Machiavellianism, impulsivity, field dependence-independence, and performance on the prisoners dilemma game" (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1973). *Dissertation Abstracts International*, 34.
- THURLOW, I.C. (1970). **Investment in human capital**. Nadsworth Publ. Belmon, Ca.
- WARNATH, C.F. (1975). "Vocational theories: Dissertation to nowhere". **Personnel and Guidance Journal**, 53 (422-428).
- WEINRACH, S.G. (1975). "Trait and factor counseling: yesterday and today". En S.G. Weinrach (Ed.), **How career choices are made**. MSS Information Corp. New York.

- WILSON, K.L. y PORTES, A. (1975). "The educational attainment process: Results from a national sample". **American Journal of Soc.** 81 (343-363).
- WITKIN, H.A. (1962). **Psychological differentiation**. Wiley, New York.
- WITKIN, H.A. y otros (1971). **Embedded Figures Tests**. Consulting Psychologist Press, Palo Alto Ca.
- WITKIN, H.A. (1976). "Cognitive style in academic performance and teacher-student relations". En S. Messick **Individuality and learning**. Jossey-Bass, San Francisco.
- WITKIN, H.A. y otros (1977). "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications". **Rev. of Educational Research**, 47.