

orie
nta-
cion
pro-
fesi-
onal

pro-
gram
a
elig
e
orie
nta-
cion
pro-
fesi-
onal

pro-
gram
a
elig
e
orie
nta-
cion
pro-
fesi-
onal

pro-

MATERIAL DE APOYO

Programa **ELIGE**

orientacion pro-
fesi-
onal programa
elige
e
orientacion pro-
fesi-
onal programa
elige
e
orientacion pro-
fesi-
onal programa
elige
e





Programa **ELIGE**

MATERIAL DE APOYO





ORIENTACIÓN PROFESIONAL PROGRAMA ELIGE. Material de apoyo
Edita: Instituto Andaluz de la Mujer
Alfonso XII, 52. 41002 Sevilla

Diseño y Producción: Iris Gráfico Servicio Editorial S.L.

© INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER
ISBN: 84-7921-050-8
D.L.: SE-819-97





ÍNDICE

■ Presentación	7
■ Documentos de trabajo preparado para la formación del equipo que ha experimentado el programa ELIGE:	
1. La actividad económica, el trabajo y el empleo.	11
2. La estructura ocupacional o profesional.	29
• El perfil ocupacional profesional.	34
• La cualificación.	37
• La transferibilidad.	38
3. La observación del mercado de trabajo	41
4. La estructura de una empresa tipo.	49
■ Ponencias elaboradas para el Seminario Internacional de Orientación Profesional celebrado en Mollina (Málaga) los días 8 y 9 de noviembre de 1995.	
• “La orientación: un proceso de desarrollo complejo y educativo en un mundo incierto”. Prf. Dn. Jean-Luc MURE.	55
• “Por una orientación para la igualdad de oportunidades: La toma de decisiones desde una perspectiva no sexista”. Prf. Dña. María Luisa RODRÍGUEZ.	67
• “De gira hacia el trabajo. Programa de Orientación para la toma de decisiones vocacionales y la transición en la Educación Secundaria Obligatoria”. Prf. Dña. Soledad ROMERO.	97
■ Documento de trabajo preparado para la formación del equipo que ha experimentado el Programa ELIGE.	
• “Plan de Orientación de Andalucía”. Grupo de trabajo de Córdoba.	127





PRESENTACIÓN

La orientación profesional en este momento tiene ante sí un reto importante: cómo dotar a las personas de los recursos y herramientas necesarias para poder situarse profesionalmente en un entorno sometido a rápidas mutaciones tanto de la actividad económica como del mundo del trabajo. Si además, como en este caso, la orientación profesional es una intervención en el ámbito educativo con personas jóvenes que están en general lejos del momento de inserción profesional el reto se hace aún mayor, ya que es necesario que esos recursos y herramientas no sean perecederos sino que sirvan para entrar en un mundo del trabajo diferente al del momento de la intervención.

Ante esta situación, desde el programa ELIGE, se ha optado por un modelo de intervención educativo que considera que la orientación es un proceso de búsqueda e investigación de la persona, sobre sí misma y el entorno. Esto significa necesariamente adoptar una óptica de trabajo que cree en la posibilidad de la autororientación.

La situación cambiante del mundo del trabajo significa que se debe tener en cuenta como mínimo las siguientes cuestiones:

- Cambios económicos producidos por los avances tecnológicos
- Cambios sociales producidos por el envejecimiento de la población de los países desarrollados
- Incorporación de las mujeres al mundo del trabajo productivo
- Cambios producidos en el mercado de trabajo





Documentos de trabajo preparados para la formación del equipo que ha experimentado el Programa ELIGE

LA ACTIVIDAD ECONÓMICA





LA ACTIVIDAD ECONÓMICA, EL TRABAJO Y EL EMPLEO

Hablar en 1997 del mundo del trabajo y del empleo es, cuando menos, una tarea difícil ante los numerosos cambios que han dado lugar a la compleja situación a la que estamos asistiendo desde hace varias décadas.

A lo largo de la historia se han sucedido diferentes sistemas económicos con sus correspondientes estructuras de la actividad. El sistema en el que ahora vivimos tuvo una larga gestación pero se configuró como tal a partir de la Revolución Industrial, la instauración de la sociedad de clases y las democracias burguesas. En este momento el trabajo se convierte en un valor de cambio, en mercancía, y con ello en uno de los objetos centrales de las economías de mercado o capitalistas, sometido a las relaciones entre la oferta y la demanda. Sin embargo sólo obtienen valor de cambio las actividades que reciben, por su ejecución, una remuneración. El mercado de trabajo, desde esta óptica, sólo estudia las relaciones entre las personas que venden su fuerza de trabajo (oferta) y las que lo compran (demanda), quedando fuera de su ámbito todo el trabajo reproductivo que no está monetarizado. La importancia económica de este sector, silenciada durante siglos, ocupa, hoy, un papel relevante en las investigaciones.

El proceso de industrialización comenzado en el siglo XVIII en Inglaterra (directamente influido, a su vez, por la revolución agraria), provocó una serie de cambios decisivos para la configuración de la economía y la sociedad actual: los avances tecnológicos y la utilización de máquinas permitió un aumento de la producción tanto agraria como industrial que facilitó el aumento demográfico (también por los avances sanitarios) e impulsó el crecimiento de las ciudades y un mayor desarrollo del comercio. La acumulación de riqueza, provocada por la mayor producción agrícola y el desarrollo del comercio, favoreció la inversión de capital en la industria y la expansión de ésta, justo en el momento en el que el aumento demográfico proveía de la mano de obra necesaria para su crecimiento. La sociedad europea, hasta entonces fundamentalmente agraria, se convirtió paulatina-





mente en una sociedad industrial y urbana con los consiguientes cambios en las costumbres, comportamientos y mentalidades.

Paralelamente al proceso de industrialización de la actividad económica, las relaciones en el mercado de trabajo van adquiriendo mayor complejidad, siguiendo únicamente las leyes de la oferta y la demanda (es la fase del capitalismo ultraliberal que abarca el siglo XIX). En estos momentos, la mano de obra industrial la componen indistintamente hombres y mujeres (e incluso niños y niñas) que realizan jornadas de trabajo de 14 y 16 horas en condiciones penosas, en las que, además, las mujeres perciben salarios más bajos que los hombres.

Las difíciles situaciones en las que viven la mayor parte de las trabajadoras y trabajadores de la industria generan movimientos asociativos y reivindicativos, origen de los sindicatos, que comienzan a jugar un papel fundamental en la mejora de las condiciones de trabajo.

La mecanización creciente, las sucesivas crisis económicas del sistema (con los consiguientes problemas de desempleo) y la presión sindical, obligan a los Estados a intervenir en la regulación de este mercado, fijando, en especial, las condiciones de trabajo (horarios, jornada laboral, salarios, seguridad e higiene...).

Este es un momento histórico importante en la relación de las mujeres con el mundo del trabajo productivo ya que, aunque se habían incorporado al trabajo en las fábricas y las minas, se les niega el derecho al mismo basándose en la necesidad de proteger su papel reproductor. Es evidente que detrás de estas posturas proteccionistas se esconden otras realidades:

- El proceso productivo cada vez necesita menos mano de obra. Ideológicamente los empleos son para los hombres que tienen una función proveedora respecto a la familia.
- Para los sindicatos la mano de obra femenina era vista como una competencia en los momentos de escasez del trabajo y como un arma utilizada por la patronal para mantener bajos los salarios. Por ello apoyaron la necesidad de proteger a la mujer y a los niños de los penosos trabajos que realizaban.





¿Qué caracterizaba este mercado de trabajo?

Todos los aspectos que se enumeran a continuación describen la situación del mercado de trabajo basado en la preeminencia del sector industrial sobre el resto de los sectores; históricamente se desarrolla durante el siglo XIX y gran parte del XX (aproximadamente hasta los años 70), alcanzando su época de apogeo en lo que se denomina los Gloriosos Treinta (1945-75):

- La existencia de un escaso número de personas empleadoras y un gran número de personas asalariadas.
- La concentración de la producción, y por tanto de los lugares de trabajo, en grandes fábricas. Las máquinas estaban físicamente ligadas entre sí para poder producir y para funcionar necesitaban gran cantidad de energía que en ese momento suministraba el carbón, lo que explica la concentración de los núcleos industriales en las cercanías de los yacimientos carboníferos.
- La actividad estaba claramente enfocada a la producción, primero se producía y luego se buscaban los clientes a quienes vender el producto. La mentalidad del momento (crisis basadas en la escasez) y la dimensión de los núcleos fabriles permitían la existencia de grandes stocks de productos.
- La realización de tareas rutinarias y claramente definidas, en contacto, normalmente, con la herramienta de trabajo, las materias primas y el producto final de éstas.
- Las tareas eran fácilmente divisibles en tiempos de realización (trabajo en cadena) y, por lo tanto, medibles, permitiendo una organización rígida del trabajo.
- El nivel de instrucción y cualificación que se requería era bajo, con lo que se pudo aprovechar la mano de obra campesina proveniente de las migraciones rurales.
- Las ocupaciones y puestos de trabajo tenían perfiles claramente definidos.
- El horario estaba claramente delimitado, se conocía perfectamente la duración de la jornada de trabajo a través de la permanencia en el puesto, constituyéndose el tiempo en la base para calcular el salario.
- El tejido empresarial estaba constituido por grandes empresas que disponían de personal para todas o casi todas las fases de producción y las diferentes funciones de la empresa. El personal de servicios necesario pertenecía a la plantilla de la empresa y estaba ubicado en el recinto de la fábrica.
- La recompensa por el trabajo, aparte del salario, eran la promoción para el personal cualificado y la seguridad en el empleo para el no cualificado.
- Los sindicatos jugaban un papel importante en la regulación y vigilancia de las condiciones de trabajo y ejercían una fuerte presión sobre el Estado para obtener prestaciones sociales.





- El Estado carecía prácticamente de competencias reguladoras pero a medida que se sucedieron las coyunturas económicas recesivas (en especial la del 29) y aumentaba el poder de los sindicatos adquirió un papel regulador no sólo del mercado de trabajo sino de la economía en general.
- El crecimiento económico implicaba un aumento del empleo, con el consiguiente aumento del nivel de vida.
- Era un mercado de trabajo masculino no sólo por criterios de representación cuantitativos sino por su modelo de relaciones (dedicación, valores, condiciones de trabajo...). La presencia femenina en la actividad industrial era escasa, salvo en ciertas ramas (textil). Fuera del cómputo económico de la riqueza quedaba todo el trabajo reproductivo.
- Este mercado de trabajo sufrió diferentes crisis pero se caracterizó también por una situación de pleno empleo* masculino, en especial después de la Segunda Guerra Mundial.

Este modelo de trabajo productivo se plasma en un modelo teórico de organización del mismo, coincidente con las teorías científicas imperantes en el momento, que pretende la productividad. La teoría más conocida y aceptada es la elaborada a principios del siglo XX por el ingeniero americano Taylor, denominada Organización Científica del Trabajo y que tiene en cuenta, a grandes rasgos, las premisas:

- La división de tareas: la posibilidad de descomponer en fases del proceso de producción, la elaboración de una determinada mercancía o producto.
- La división de tiempos: cada tarea requiere un tiempo para su realización.
- La calificación de puestos de trabajo: cada persona se ocupará de aquello para lo que sirve. Por ello debe definirse el contenido de las tareas y las cualidades necesarias para ejecutarlas.
- El sistema salarial directamente basado en las tareas, los tiempos y lo que se produce.
- Los movimientos (desarrollado por sus discípulos), cada tarea requiere movimientos adecuados para desempeñarla con la menor fatiga y la mayor eficiencia.

Este sistema de organización conocido más popularmente como Métodos y Tiempos se adecuaba a la estructura productiva y política del momento y reflejaba, por otra parte, las corrientes de pensamiento y conocimiento, en el que la creencia generalizada era que todo podía ser objetivamente medido. El intento, a través de este sistema de organización, de determinar los salarios sustituyendo a la negociación colectiva y a los sindicatos fue causa de numerosos conflictos.

* El pleno empleo no existió en la realidad ya que el sistema siempre necesitó una reserva de mano de obra desocupada entre el 2 y 4%.





En resumen, durante todo el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX tanto la estructura de la actividad económica como el mercado de trabajo requerían:

- Personas trabajadoras capaces, en general, de desempeñar puestos de trabajo monótonos, con fuerza física y resistencia a la fatiga. No era necesario que tuviesen niveles de instrucción altos ya que las tareas eran simples y repetitivas y la mayor parte de los oficios se aprendían en el propio trabajo.
- A pesar de que la mayoría de las personas trabajadoras fuesen asalariadas, seguían existiendo las profesiones liberales cuyo status era diferente.
- El acceso al empleo era sencillo, normalmente se conseguía presentándose en el lugar de trabajo, sustituyendo a familiares o por informaciones de éstos. Para cubrir los puestos más cualificados, como corresponde a la creencia en la preeminencia de la ciencia, se aplicaban pruebas psicométricas, elaboradas teniendo en cuenta la organización del trabajo tayloriana.
- La escuela, por otra parte, respondía, tanto por su organización jerárquica y disciplinaria como por el uso del tiempo y el espacio, a las necesidades de adaptación al mercado de trabajo puesto que a los y las jóvenes se les socializaba para ser capaces de estar un número determinado de horas en un espacio único bajo la autoridad de un profesor cuya figura sería luego sustituida por la del jefe o capataz.

Este modelo de análisis no era monolítico, sino que estaba sometido a conflictos y a la influencia de nuevas investigaciones; de hecho ya en los años 30, Elton Mayo, en el experimento de Hawthorne, realiza varias investigaciones y pone de manifiesto una serie de factores que hasta entonces no habían sido "aislados", su modelo se conoce como Relaciones Humanas y se basa en tener en cuenta la importancia del grupo en el comportamiento de las personas y las relaciones informales de comunicación y liderazgo.

Estos dos factores tienen una clara influencia en la productividad y chocan frontalmente con el modelo de organización tayloriano. Constituyen la base de los círculos de calidad.

Además, tanto los sindicatos como diferentes corrientes de pensamiento, en especial en los años 60, critican aspectos de esta organización del trabajo y de la selección de personal, tenidos como dogma hasta entonces, ejerciendo su influencia en la génesis de contradicciones y conflictos, que junto con otros factores, harán cambiar paulatinamente el sistema.





La transición

Lo hasta aquí expuesto describe una situación socioeconómica que se basaba fundamentalmente en lo predecible, pero la conjunción de diversos factores económicos, políticos y sociales (crecimiento económico y acumulación de capital, investigaciones para la industria armamentística, aumento del nivel de vida, acceso masivo a la enseñanza, incorporación de la mujer a la economía regular y a la vida social y política...) facilitaron la investigación y los progresos científicos en diversas áreas que cristalizaron en el desarrollo tecnológico y la utilización de nuevos materiales; implantándose en el sistema de producción la aplicación de forma sistemática (en especial a partir de los años 70) de las denominadas nuevas tecnologías.

Se producen innovaciones en el producto en los años 50 y 60 (TV, materiales plásticos, fibras y las primeras automatizaciones), repercutiendo en la creación de nuevos mercados y empleo; sin embargo en los años 70 el proceso es diferente ya que se producen innovaciones en el procedimiento, mediante la utilización cada vez más sistemática de la tecnología en la producción con lo que se destruye empleo. En la actualidad (y en los 80) se está innovando tanto en el proceso productivo (robotización, utilización del laser...) como en el producto (vídeo, compact disc...).

Los cambios en la manera de producir requieren formas de organización diferentes que, en una relación dialéctica, influyen a su vez en las aplicaciones tecnológicas y en la utilización de los recursos disponibles. Como consecuencia la actividad económica y, con ella, el mundo del trabajo se transforman dando lugar a un mercado de trabajo bastante diferente del anteriormente descrito y marcado fundamentalmente por la incertidumbre y el desempleo.

Por último, no se debe olvidar que también han influido en la actual configuración del mundo del trabajo:

- El uso del petróleo como fuente de energía y, en especial, la energía atómica permiten el desplazamiento de las fábricas hacia otros espacios geográficos.
- El fuerte crecimiento demográfico y el aumento de la esperanza de vida que influirá en la nueva configuración socioeconómica en su doble vertiente: el problema de la superpoblación (en especial en los países subdesarrollados) y del mantenimiento de las personas mayores (en los países desarrollados), por un lado, y el hueco productivo y de empleo que se crea en la atención de la tercera edad, la planificación familiar..., por otro.





La nueva situación económica

Responde a una situación compleja en la que interactúan numerosos factores, siendo muy difícil verificar los lazos entre las causas y los efectos, ya que ¿fueron las innovaciones las que produjeron el crecimiento? o ¿fue el crecimiento quien produjo las innovaciones? o ¿se influyeron mutuamente?. La descripción que se hará aquí será la más simple posible y recoge sólo parte de la realidad (ya que no se explicitarán aspectos importantes como la circulación del dinero y los flujos financieros).

- Un hecho es evidente, los comportamientos de la economía han variado, con lo que las recetas económicas anteriores a la crisis de los 70 no funcionan: el crecimiento económico no genera necesariamente empleo o genera menos del esperado, la inflación persiste en periodos de recesión económica, la congelación de salarios e incluso la de precios no es capaz de vencerla, el precio de la energía ya no es responsable de todos los males... En definitiva, las medidas económicas tradicionales no funcionan. En Francia se creyó que al bajar los impuestos se crearían 100.000 empleos y no se han creado más que 30.000. La industria puede mantener su producción e incluso aumentarla reduciendo paralelamente los empleos como consecuencia de la progresiva automatización y robotización del proceso productivo. Lo mismo ocurre con la agricultura en la que la mecanización y los abonos han aumentado considerablemente la producción y expulsado mano de obra.
- Crece el sector servicios (a partir de finales de los 60 y principios de los 70) en los países de la OCDE, tanto por las demandas de las empresas industriales como por las demandas sociales y las regulaciones políticas (p. ej. los auditores).
- Aumenta la incorporación de las mujeres al trabajo productivo y en consecuencia, se mercantilizan actividades realizadas en el ámbito doméstico y que estaban fuera de los circuitos monetarios, generando toda una serie de cambios sociales y demográficos y haciendo crecer, a su vez, al sector servicios.
- La economía se mundializa potenciada por el progreso del transporte y de las comunicaciones, la competencia internacional (se buscan costes de producción más bajos) y el nivel de acumulación y expansión de las multinacionales.

La fusión de capitales crea presiones políticas hacia la liberalización de los mercados, con consecuencias tanto en los países desarrollados (implementación de políticas estatales, control de impuestos, redistribución de la renta, desempleo...), como en los recientemente industrializados (fuerte crecimiento económico, condiciones laborales precarias, problemas sociales...) y los subdesarrollados (guerras, epidemias, migraciones..).

La internacionalización económica tiene efectos desestabilizadores sobre el proceso de acumulación, distribución de recursos, formación de clases sociales y pautas de consumo,





como lo demuestra el que las desigualdades económicas y sociales hayan crecido en la década de los 80.

- Las crisis de superproducción cambian la óptica productiva, se empieza a producir la cantidad que se tiene claro que se va a vender.
- Se produce, en los países desarrollados, una generalización, sin precedentes históricos, de los altos niveles de vida y de la movilidad social debido al crecimiento económico y al acceso masivo a la educación superior.

El nuevo mercado de trabajo

Todos estos cambios han generado un mercado de trabajo complejo e incierto, con altas tasas de desempleo consideradas ya como estructurales, es decir propias del sistema.

- El progreso técnico actual tiene, como se ha visto, grandes repercusiones sobre el proceso de fabricación y está acompañado del crecimiento de determinados empleos y la aparición de otros, que sin embargo no son suficientes para absorber toda la mano de obra existente ni en cantidad (no sólo se trata de absorber la expulsada por la industria sino también la que accede por primera vez al mercado de trabajo procedente del baby boom), ni en cualificación porque la mano de obra excedente de la industria y la agricultura posee unas competencias, en general, poco o nada adecuadas al nuevo marco productivo y las generaciones jóvenes provienen de unas enseñanzas bastante alejadas de la realidad económica.
- Se asiste a una terciarización económica (más del 50% de la población de los países desarrollados trabaja en el sector servicios) debido la complejización de la producción, la distribución y el consumo implicando importantes consecuencias para el empleo (condiciones de empleo).
- Los progresos técnicos y los nuevos materiales (electrónica, informática, telemática, biotecnología, control de la energía, fibra óptica, etc) han tenido diversas consecuencias para el empleo, entre ellas que las personas se verán cada día más vinculadas, en grados diferentes, a la informática, automatización, robotización; al trabajo asistido por ordenador; esto no significa que desaparezcan completamente las tareas manuales, seguirán existiendo aquellas muy poco cualificadas en las que el trabajo humano suponga un menor coste que la robotización. Sin embargo la misión, en general, de las personas consiste cada vez más en la dirección y supervisión de las máquinas (imaginar la manera de producir por las máquinas, programarlas, prepararlas, organizar la producción, los flujos de información y, sobre todo intervenir al menor incidente); como consecuencia el trabajo de las fábricas y





de muchas oficinas cada vez es más abstracto: se manipulan informaciones, datos abstractos, símbolos. El contacto físico con la materia, con el producto desaparece. Por ejemplo, el proceso de refinado de petróleo se convierte en una sucesión de datos sobre temperaturas, niveles...

Cuanto más se automatice la producción, el trabajo más se intelectualiza: manipulación de cifras, de esquemas, signos, símbolos; la enseñanza técnica debe integrar esta evolución porque los puestos de trabajo se encontrarán definidos a menudo por las instalaciones, grado de automatización y de informatización.

A continuación se describirá a grandes rasgos la situación actual de la actividad económica y su relación con el empleo.

a) Trabajo monetarizado

En este bloque se tendrán en cuenta las actividades monetarizadas, subdivididas en los sectores tradicionales (primario, secundario y terciario) y la economía sumergida que, aunque está fuera de la regulación vigente, sí está monetarizada.

Agricultura, ganadería, pesca y empleo.

Es el sector económico en el que se inició la mecanización y primero comenzó a expulsar mano de obra. En la actualidad, en las grandes explotaciones agrícolas y ganaderas se están introduciendo procesos de informatización para controlar la producción y optimizarla. Las investigaciones biotecnológicas tienen y tendrán consecuencias en un futuro inmediato tanto en la agricultura como en la ganadería y en la pesca, a través de la selección y mejora de especies e incluso cultivos de nuevas especies.

La agricultura biológica está también adquiriendo cierta importancia en la medida en que responde a los gustos de una parte de la población sensibilizada con la ecología.

De todas maneras su tendencia es a perder empleo ya que para una misma tarea se necesita cada vez menos personas: una Ha de trigo se segaba con una hoz en 110 horas, en 40 con una segadora de tiro animal y en una hora con una segadora mecánica que además separa el grano de la cáscara.

La presencia femenina en la agricultura ha sido importante siempre y continua siéndolo, sin embargo su presencia está oculta bajo la figura de "ayuda familiar" ya que normalmente no está al frente de las explotaciones agrícolas o ganaderas.





En la pesca, aunque las mujeres no se dedican a faenar en el mar su presencia en tareas auxiliares (reparación y mantenimiento de redes) tenía más importancia de la que tiene y está también oculta por la no monetarización de las mismas. En este subsector los huecos productivos están ligados también a las investigaciones y el cultivo de especies.

La industria y el empleo.

El empleo industrial se caracteriza por el cada vez menor número de personas que desempeñan su actividad en él, lo cual no significa que no se creen algunas ocupaciones o puestos en las industrias fabricantes de nuevas tecnologías.

Las condiciones de empleo se flexibilizan, con tendencia a la contratación de personas según las necesidades de la producción: empresas de empleo temporal, personas a tiempo parcial o eventuales. La plantilla estable estará integrada por un pequeño grupo de personal directivo, especialistas de mantenimiento y control de máquinas, de perfil polivalentes y en formación permanente. La permanencia de una persona asalariada en una misma empresa se convertirá en una excepción, lo habitual será alternar periodos de trabajo con periodos de formación para continuar trabajando.

La presencia de las mujeres sigue siendo menor que la de los varones en las actividades industriales tradicionales, ha bajado mucho en los sectores en los que se ocupaba, debido a la crisis de los mismos (textil) y es importante en las industrias ligadas a la fabricación y montajes electrónicos aunque ocupa las categorías profesionales más bajas.

Dado que el sector industrial responde a un modelo masculino de trabajo, es en el que existen mayores barreras culturales para el acceso y permanencia de las mujeres en el mismo, aunque la incorporación de la mujer en la industria del automóvil ha dado como resultado una alta rentabilidad económica al mismo tiempo que generaba conflictos con el personal masculino.

Los servicios y el empleo.

Los servicios por su carácter intangible presentan una serie de características que los alejan de los dos sectores económicos anteriores:

- Los servicios no se pueden almacenar, en general se consumen en el momento en el que se producen.
- La satisfacción de las personas, que utilizan o consumen, exige cada vez más actividades de servicio, próximas geográfica y temporalmente a estas.
- Los servicios son "volátiles", están sujetos a modas, gustos... De aquí la tendencia a producir sobre pedido.





Estas características requieren la utilización de recursos humanos (aunque en algunas actividades también están siendo sustituidos por máquinas: máquinas expendedoras, de bebida, tabaco...) localizados geográficamente y que respondan tanto a las necesidades como a los gustos de clientes y consumidores cada vez más exigentes.

Por lo tanto, los servicios no son homogéneos, y crecerán de forma bastante dispar:

- Tendrán un crecimiento alto, los ligados a la limpieza, salud, envejecimiento de la población y empresas; tenderán también a aumentar su empleo los servicios cara al público (cuidados, hostelería, recepción, animación, formación...), lo mismo que los de I + D (Investigación más Desarrollo), ingenierías, consultorías...
- De forma regular los ligados a servicios de acción estatal (enseñanza, acción social, administración).
- De forma lenta el comercio, transporte, los ligados a equipamientos (transportes, telecomunicaciones..) tendrán evoluciones próximas a la industria y el empleo se encontrará sometido a procesos de reducción ante los progresos técnicos, compensado solo por el crecimiento de estas actividades, se mantendrán en la supervisión, mantenimiento y reparación.
- El crecimiento del empleo es mayor en las ocupaciones poco cualificadas: entre 1982-90 se han desarrollado más las profesiones poco cualificadas que las cualificadas y algunas han sufrido una pérdida de cualificación (cajeras, patronistas, escaladores...) como consecuencia de la tecnificación.
- La presencia femenina en este sector es alta y con tendencia a aumentar. En los servicios, están ocupadas la mayor parte de las mujeres, pero en general se concentran en las categorías profesionales bajas o en puestos de escasa cualificación.

Esta nueva situación, someramente descrita, ha dado también lugar a teorías organizativas que intentan describir las formas de organización más eficaces para adaptarse a la nueva y cambiante situación. En la década de los 80, la novedad científico-empresarial la constituye la Cultura Corporativa.

El taylorismo se centraba en las reglas de división del trabajo y del sistema salarial, el enfoque de las relaciones humanas en la apertura y la participación; la nueva concepción de la cultura corporativa tiende a enfatizar el tipo de organización sistémico-contingente o lo que es lo mismo, intenta analizar todos los factores que intervienen en la organización y las consecuencias de sus interrelaciones, sucedan éstas o no, con el fin de poder tomar decisiones acordes con la realidad en proceso de cambio. Es un modelo con gran capacidad para adaptarse y actuar en un entorno cambiante y requiere estructuras de organización muy flexibles, gran capacidad de adaptación al entorno y un alto grado de identificación de su personal con los objetivos y normas de la organización.





Las claves son las siguientes:

- Importancia del pensamiento estratégico, de la anticipación, de las previsiones, apoyadas normalmente en programas informáticos. Se elaboran estrategias a corto, medio y largo plazo a las que se trata de ajustar la gestión de los recursos económicos y humanos.
- Flexibilidad del sistema de organización, descentralización y delegación: núcleo de personal directivo con alta remuneración y lealtad a la empresa y fuerza de trabajo no necesariamente ligada a la empresa mediante contratos permanentes ni a tiempo completo. La empresa no es autosuficiente, contrata servicios especializados a otras empresas.

Es una idea global de organización adecuada a la incertidumbre y al entorno cambiante que han puesto y están poniendo en práctica las empresas más dinámicas de Japón, USA y Francia.

La economía sumergida.

Bajo este denominador se agrupan todas aquellas actividades que estando monetarizadas no se atienen a las normativas legales vigentes, es decir no se pagan los impuestos ni las cotizaciones que dan derecho a percibir las prestaciones sociales del empleo regular.

Este tipo de actividad se da en todos los sectores económicos (aunque es mayor su importancia en la agricultura, la hostelería, algunas actividades textiles y los servicios personales) y ocupa fundamentalmente a mujeres, seguidas de los varones jóvenes, con una diferencia fundamental entre ambos: estos la utilizan como trampolín hacia la economía regular, como forma de adquirir experiencia profesional y aquellas como medio de vida.

La economía sumergida ha existido a lo largo de toda la historia capitalista pero adquiere mayor importancia a partir de la crisis de los años 70 como respuesta de numerosos empresarios a los costes sociales e impositivos de la actividad, ante los cuales expulsan a mano de obra, que sin embargo siguen contratando fuera de los circuitos legales y, por lo tanto, en condiciones de trabajo en las que la persona trabajadora queda sin ningún tipo de protección social aunque sí con una remuneración.

Otra situación de economía sumergida es la de las personas que se crean su propia actividad fuera de los circuitos legales como respuesta a una situación de desempleo sobrevenida después de varios años de empleo o bien por no encontrar su primer empleo.

Por último también algunas personas empleadas en la economía regular realizan actividades dentro de la economía sumergida ("chapuzas" y trabajos complementarios).

En cualquiera de las situaciones enumeradas las características generales son: bajos salarios, horarios muy flexibles (desde jornadas de 12 y 14 horas hasta trabajar sólo algunos días a la





semana o al mes, e incluso al año), espacios de trabajo muy dispersos (en algunos casos en casa) e ínfimas condiciones laborales.

Como tónica general, la economía sumergida emerge, en parte, en los momentos de crecimiento económico y se sumerge en los periodos de escaso o nulo crecimiento y aunque se desconoce con exactitud su importancia cuantitativa, se supone que es muy alta sobre todo en algunos países como Italia y España que, en parte y por ella, pueden sostener tasas de desempleo tan altas.

La economía ilegal.

Las actividades ilegales (atracos, robos, tráfico de drogas...) cada vez mueve masas de dinero mayores y "ocupan" a más gente. Es evidente que no existen datos sobre este fenómeno pero si tiene una incidencia real sobre la economía regular, bien sea mediante la inyección de grandes masas de dinero en determinados sectores (inmobiliario), bien por los gastos sociales que genera (seguridad, salud...)

b) Trabajo no monetarizado

Bajo este epígrafe se recogen todas aquellas actividades productivas que no están dentro de los circuitos monetarios, es decir las realizadas por personas creadoras de bienes y servicios que no reciben ninguna remuneración a cambio. Se pueden distinguir dos grandes bloques: las actividades ligadas al ámbito doméstico y las ligadas a organizaciones de acción social.

El trabajo reproductivo.

Con la configuración del sistema capitalista el trabajo doméstico se separa progresivamente del trabajo de producción social llegando ambos a aislarse puesto que se realizan en espacios diferentes (el teletrabajo cambiará en parte esta situación) y cumplen funciones diferentes. La familia se convierte (en las zonas urbanas) en una unidad de consumo y reproducción de la mano de obra en la que las mujeres realizan, casi en exclusiva todas las tareas. Durante bastante tiempo la importancia económica del trabajo reproductivo no se tuvo en cuenta, aún cuando sin necesidad de cuantificarlo, es absolutamente imprescindible para la pervivencia del sistema.

Las mujeres, y algunos economistas, en su esfuerzo por que se les reconozca el papel que juegan en la vida diaria, han comenzado a realizar investigaciones y estudios en un intento de aclarar la importancia del factor reproductivo en la economía. En este momento se asiste a las discusiones para encontrar el método de análisis que permita averiguar su entidad económica y lo que se ha llegado a determinar es la importancia que tiene respecto al PIB (en torno al 50%, dependiendo bastante de los países).





El voluntariado.

Es la actividad realizada por las personas, voluntariamente, en organizaciones no gubernamentales o similares sin recibir remuneración a cambio; constituye una producción de servicios sobre la que tampoco existen datos en relación a la renta nacional.

Este tipo de actividades han crecido bastante en los últimos años y tienden a seguir aumentando. Fundamentalmente las llevan a cabo las personas jóvenes y las mujeres.

Tendencias.

Nuestra forma de concebir y organizar el trabajo proviene de la época en la que la actividad industrial dominaba la evolución económica. Nuestros esquemas de organización tienen tendencia a considerar como obligatorios e inalterables la jerarquía piramidal, la especialización estricta para trabajar en grandes centros de producción. Los inicios del sector servicios no rompieron este esquema ya que también necesitaron de lugares de trabajo centralizados porque utilizaban papel como soporte de trabajo y era necesario un lugar donde archivar ese papel. La informática y la telemática, la venta por correo, sí han roto este sistema pero incluso las empresas del sector industrial tienden a desconcentrar la producción para poder responder a la segmentación de la demanda, con consecuencias claras en la estructura de la plantilla de las empresas que reducen su personal fijo a tiempo completo y aumentan la subcontratación de parte del proceso de producción.

- Como consecuencia de todo ello cada vez son menos necesarias las grandes fábricas o edificios de oficinas, que, probablemente, serán sustituidas progresivamente por unidades flexibles, polivalentes, integradas en redes que responden mejor a los nuevos tipos de producción.

El empleo que conocíamos: el mismo horario, fijo y estable; el lugar de trabajo concreto, espacialmente situado (concentración de máquinas ante la necesidad de suministro de energía y la dependencia de unas máquinas respecto a otras) y las tareas definidas, realizadas a ritmo constante (producción en cadena) pierden ese carácter: los horarios se flexibilizan, los lugares de trabajo se diversifican y cada cliente define, cada vez con mayor precisión, el servicio que pide. Paradojicamente, en un momento de universalización, se tiende en mayor medida a los desarrollos e iniciativas locales que a los grandes proyectos de desarrollo; asistimos al fin de una época: la del empleo centralizado.

La localización de los empleos terciarios, efecto de las características de los servicios, tiene y tendrá a su vez consecuencias sobre las condiciones de trabajo ya que también adquiere mayor relevancia la segmentación de las condiciones laborales. Un ejemplo lo constituye el teletrabajo, facilitado por los progresos técnicos que permiten en mayor medida la dispersión geográfica, y unida a la creciente necesidad de proximidad geográfica con el consumidor, está dando lugar a controversias importantes:





- Las empresas ahorran espacio físico y gastos de suministros (energía, teléfono...), tienen el problema de cómo valorar el trabajo ejecutado que hasta ahora se medía por la presencia física en el puesto de trabajo.
- Las personas trabajadoras ahorran el tiempo de los desplazamientos al lugar de trabajo y organizan éste en función de sus deseos (dentro de unos límites) pero pierden el contacto y la relación con otras personas. El aspecto relacional del empleo desaparece.

Como resultado de estos cambios la persona empleada en los servicios trabaja la mayor parte de las veces en solitario, con autonomía y con una intensidad y cantidad variable de actividades a lo largo del día, del mes o del año; necesita una escolarización más amplia.

Los empleos del terciario, incluso los de ejecución más elemental, necesitan personal al menos con titulación básica, autónomo y capaz de aprender rápidamente tareas nuevas, adaptarse a lo imprevisto y utilizar la informática, la telemática, etc. lo que no significa que haya empleo para todas las personas.

La educación elevará los niveles de instrucción, con ello cada vez se competirá en niveles de educación más altos que al final no garantizarán más que la posibilidad de competir teniendo en cuenta que el mayor nivel de escolarización no significa necesariamente mayor cualificación ya que ésta se adquirirá cada vez más en el puesto de trabajo. La educación inicial, la formación de base deberá tener cada vez más un carácter de aprender a aprender.

Como consecuencia de la terciarización algunos economistas distinguen tres grandes categorías de empleo para el futuro, en las empresas:

1. Núcleo bastante estable a medio plazo compuesto por las personas dirigentes, managers, ingenierías y especialistas de alto nivel, todas ellas polivalentes.
2. Un conjunto de mano de obra externa a la empresa que será llamada en momentos determinados: subcontratas, trabajadores/as independientes, personal de empresas de contratación temporal, con cualificaciones muy variadas.
3. Otro grupo de mano de obra flexible: asalariados/as a tiempo parcial, contratadas/os temporales, empleos atípicos.

Nos encontramos bastante lejos del modelo anterior (empleo continuo, promoción, aumento progresivo de los ingresos) con efectos evidentes sobre el sistema económico: ingresos irregulares, endeudamiento individual difícil de aceptar por los bancos, modos de vida sensibles a estas irregularidades...





Estas condiciones laborales influyen en las carreras profesionales, cada vez menos ascendentes, por el rejuvenecimiento de las plantillas, la discontinuidad de la relación laboral, los cambios de ocupación y puestos de trabajo, los altos niveles de formación...

A su vez, esta situación económica tiene efectos sociológicos (que son al mismo tiempo causas de otras tendencias) claros sobre las tendencias económicas y la configuración de la actividad:

- La feminización del mundo del trabajo. La terciarización de la economía ha facilitado la incorporación de la mujer a la economía monetarizada a la que aporta una serie de valores diferentes a los de los varones y que “parecen” coincidir con las necesidades del mercado: flexibilidad, orientación hacia la tarea bien hecha, polivalencia... Esta tendencia está aun marcada por la desigual representación tanto cuantitativa como cualitativa:
 - menores tasas de actividad y ocupación, mayores tasas de desempleo.
 - segmentación laboral, las mujeres siguen concentrándose en actividades que son prolongación de las tareas domésticas.
 - ocupación mayoritaria de los puestos de cualificación más baja.
 - menor representación en actividades empresariales.

Sin embargo en los últimos años ha crecido más el empleo femenino que el masculino y ha aumentado su representación en el trabajo por cuenta propia. En noticia de prensa se afirmaba que el 30% del empleo de los últimos años en Europa lo habían creado mujeres.

El empleo de las mujeres está también influyendo claramente en la demografía y la monetarización de determinados servicios que han llevado a plantear si el crecimiento de la economía es real o ficticio.

- Los cambios en la familia, el modelo tradicional de familia convive con otras fórmulas surgidas de la mayor permisividad social y de los nuevos marcos jurídicos: igualdad entre los sexos, divorcio... cada vez es mayor el número de familias monoparentales.
- Crecimiento demográfico y aumento de la esperanza de vida que también generan el nacimiento de nuevas actividades de servicios.
- La ciudad se impone como concepción espacial y de modo de vida, aún cuando el teletrabajo favorezca la vuelta al campo de parte de la población, los medios de comunicación y los avances técnicos han “urbanizado” el campo. El modo de vida se parece más al de la ciudad y se aleja del ambiente rural.





LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL O PROFESIONAL





LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL O PROFESIONAL

Por estructura ocupacional se entiende el conjunto de ocupaciones generadas por la actividad económica regular y la forma en la que están ordenadas e interrelacionadas. Su número es, evidentemente, muy alto y los cambios que se han producido y se producen en la actividad económica y en el mercado de trabajo han provocado en ella importantes modificaciones, siendo las más importantes:

- Una diferente representación sectorial, aumento de las ocupaciones correspondientes al sector terciario.
- Aparición de nuevas profesiones, ligadas tanto a las nuevas necesidades sociales como a los cambios del proceso productivo y de organización de las empresas. Ejemplos: ocupaciones ligadas a la inserción profesional, atención a la tercera edad; al diseño y control de robots, ordenadores...; a la planificación estratégica, etc.
- Modificación de los contenidos en las profesiones, muchas de las cuales ven desdibujarse sus perfiles mientras en otros se requieren aptitudes que se corresponden con diferentes ocupaciones (p. ej. aptitud comercial para las ocupaciones ligadas al mantenimiento de aparatos)
- Desaparición de profesiones, sobre todo ligadas a los sectores primario y secundario, aunque también ocurre en el terciario: segadores, linotipistas, acomodadores...
- Aumento del empleo cualificado como consecuencia de la automatización progresiva y terciarización de la economía. Esto no implica la inexistencia de empleo poco cualificado ni la pérdida de cualificación de algunas ocupaciones (cajeras, patronistas...)
- Aumento del trabajo por cuenta propia, consecuencia tanto de la crisis de empleo como de las nuevas formas de organización del trabajo.





Todas estas modificaciones han creado nuevas exigencias profesionales respecto a las personas que deben desempeñarlas (mayor formación de base, cualificación, actitudes activas, polivalencia...) que a su vez tienen una incidencia clara en el mundo de la formación (rápida caducidad y evolución de los curriculum formativos, prestigio de la formación técnica y profesional...).

La definición de ocupaciones/profesiones

Tradicionalmente, las profesiones se identificaban a partir del nivel de estudios exigidos para su ejercicio mientras para identificar los oficios se recurría al nivel de destrezas y experiencia necesaria para desempeñarlos.

En la actualidad ni el nivel de formación exigido ni el contenido de esa formación sirve para identificar plenamente las profesiones, ya que éstas, están bastante influidas por las situaciones de trabajo en las que se ejercen, el modelo organizativo de la empresa y las trayectorias profesionales de las personas que las desempeñan. Por ello se tiende a hablar más de ocupaciones que de profesiones, puesto que el término parece, en principio, que crea menor confusión. Un ejemplo lo puede constituir el caso de la psicología. La profesión psicólogo/a hace referencia a ¿Todas las personas que tengan esos estudios cualquiera que sea su ocupación o solamente a las personas que se dedican al tratamiento psicológico? Una persona que haya estudiado psicología y se dedique a la orientación profesional ¿Es psicóloga u orientadora? En este caso, recurriremos más a hablar de ocupación que de profesión.

La definición de una ocupación por los especialistas en estos temas, se hace utilizando diferentes variables; sin embargo para nuestra tarea, quizás lo más realista sea realizarse una serie de preguntas y describirla a través de las respuesta a las mismas:

¿Qué se hace? La respuesta a este interrogante supone describir las funciones y las tareas que normalmente se desempeñan en ella. La tarea es la unidad mínima en la que se puede descomponer una actividad de trabajo. La función está compuesta por un conjunto de tareas. El conjunto de funciones componen, a su vez, la finalidad o misión de la ocupación.

Por ejemplo la ocupación docente tiene como misión educar, sus funciones abarcan desde la transmisión de conocimientos, la enseñanza de determinados valores hasta la potenciación del desarrollo integral de la persona. Para ello el personal docente tiene que ejecutar una serie de tareas: programar, planificar y programar las clases, impartir clases, conocer resultados.





¿En qué condiciones se hace? las condiciones de ejecución de una ocupación tienen en cuenta los aspectos del entorno de trabajo en el que se realiza: espacio (aire libre, interior de un edificio), ruidos, olores, luz (natural, artificial, escasa, etc); esfuerzo físico; en relación con otras personas o aisladamente; rutinario o diverso; sedentario o necesidad de movilidad geográfica, horarios más habituales; se realiza por cuenta ajena o es posible realizarla por cuenta propia...

¿Qué exige? Cualquier ocupación para ser desempeñada exige una serie de conocimientos y destrezas que es necesario poseer para acceder a ella. Los conocimientos se suelen adquirir a través de la formación y las destrezas con la práctica o ejercicio de la actividad. por lo tanto, se tendrá en cuenta como exigencias: la formación básica y complementaria, la importancia concedida a la experiencia, los rasgos de personalidad o cualidades y las habilidades necesarias o aptitudes para desempeñarla.

¿Qué aporta? Las ocupaciones, como contrapartida a las exigencias, ofrecen una serie de compensaciones: la remuneración, las perspectivas de la ocupación y el valor social que tiene en ese momento.

La remuneración incluye no sólo el salario sino también las ventajas sociales (guarderías, planes de pensiones, ayuda vivienda, vehículos...). El salario es probable que varíe de una empresa a otra aunque se trate de la misma ocupación, por lo tanto se hablará de bandas salariales en millones brutos anuales (en lenguaje de las personas empleadoras).

Las perspectivas de la ocupación tienen en cuenta su situación en el mercado de trabajo (está en expansión, en retroceso, etc), las formas de acceso a la misma y las posibilidades de promoción.

Todas las ocupaciones tienen en este momento el valor social de representar un empleo, lo que permite a la persona que la detenta situarse socialmente en el valor "trabajo" frente al gran número de personas desempleadas, sin embargo, no todas representan el mismo status social, por lo tanto éste es un aspecto que hay que tener en cuenta a la hora de definir la ocupación en un proceso de elección.





El área ocupacional

La similitud de tareas y funciones de diferentes ocupaciones constituye un criterio de agrupación y clasificación ocupacional: el área ocupacional, que agrupa conjuntos de ocupaciones con contenidos comunes. En toda área ocupacional debe tenerse en cuenta:

- Las ocupaciones que la constituyen
- Las características generales: tareas y funciones más comunes, perfil profesional, condiciones de trabajo...
- Las tendencias en el mercado de trabajo.

El puesto de trabajo

Constituye la situación más concreta de la estructura ocupacional ya que describe la situación de trabajo en una empresa dada en un momento determinado.

El análisis y descripción de los puestos de trabajo permite saber:

- La denominación del puesto. P. ej. Agente comercial
- La ubicación dentro de la estructura organizativa general:
 - Area, Departamento o Sección. Area de mercadotecnia, Departamento de ventas, Sección Venta Directa
 - Dependencia jerárquica y puestos que dependen de él. Depende del distribuidor de área.
- Qué se hace y para qué
 - Función principal o misión del puesto. Comercialización del producto o servicio
 - Funciones específicas. Captación de clientes, demostración del producto o servicio, contratos de venta...
 - Responsabilidades. Venta de la imagen de empresa
 - Relaciones internas y externas. Con el resto del equipo de ventas y superiores jerárquicos y con los clientes





- Dónde, cómo y cuándo se actúa
 - Medios de apoyo técnico que utiliza. Soportes audiovisuales, telemarketing...
 - Condiciones especiales. Movilidad geográfica, dedicación flexible...
- Condiciones ambientales. Sometidas a cambios según producto y clientela

Los puestos de trabajo, aún con la misma denominación varían de una empresa a otra. Un conjunto de puestos de trabajo similares constituyen la ocupación. En la actualidad es cada vez más habitual que las personas que desempeñan un puesto de trabajo influyan en la definición del mismo.

Los puestos de trabajo se suelen clasificar jerárquicamente mediante las categorías profesionales. En el ejemplo que estamos utilizando las categorías profesionales de menor a mayor serían:

- Demostrador/a
- Agente Comercial
- Distribuidor/a de área
- Representante
- Jefe/a de Ventas
- Directora/or Comercial





EL PERFIL OCUPACIONAL PROFESIONAL

Lo constituyen las exigencias o requisitos de una ocupación o de un puesto de trabajo respecto a la persona que potencialmente puede desempeñarlo. Las empresas una vez definido el puesto elaboran el perfil profesional que se requiere teniendo en cuenta todos los elementos que se han descrito antes.

Consta de:

- Requisitos personales (edad, sexo...)
- Conocimientos. Formación mínima requerida (bien sea de base o específica) y formación deseable.
- Requisitos profesionales (grado y clase de experiencia)
- Requisitos mentales o aptitudes. Se describen las habilidades necesarias para desempeñar el puesto u ocupación
- Requisitos de personalidad. Cualidades o rasgos de personalidad necesarios: carácter, expectativas, actitudes...
- Requisitos físicos. Dependiendo de los puestos se exige una talla determinada y/o la ausencia de determinados defectos; en especial en los puestos relacionados con la seguridad.

Desde el punto de vista de la persona que quiere desempeñar un puesto de trabajo u ocupación debe tenerse en cuenta a la hora de definir su perfil profesional u ocupacional:

- Las características ocupacionales, que son las anteriormente descritas (formación, experiencia, habilidades y cualidades...)





- Las características personales que son las ligadas a intereses, motivaciones, valores, en definitiva las llamadas variables psicosociales.
- Las características contextuales que son los conocimientos que posea sobre el mercado de trabajo, ocupaciones...

La información sobre las ocupaciones

La persona orientadora, a pesar de la incertidumbre existente a largo plazo en el contenido de las ocupaciones y cualificaciones debe sin embargo conocer la estructura ocupacional existente y sus grandes tendencias, aunque evidentemente sería imposible que llegase a conocer en detalle, cada una de las miles de ocupaciones existentes. Para este conocimiento utilizará como fuentes de información:

- Los sistemas de clasificación ocupacional con sus correspondientes definiciones, partiendo de la base de que ninguno de ellos puede recoger toda la variedad actual de profesiones y de que, en algunas ocupaciones, los contenidos cambian tan rápido que la descripción que recoge el sistema ya no se corresponde exactamente con la realidad.

En España, en este momento disponemos de la Clasificación Nacional de Ocupaciones del INE (Instituto Nacional de Estadística) y de la versión en castellano de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); existen otras clasificaciones realizadas por iniciativa privada pero no son tan exhaustivas.

- La prensa nos proporciona información sobre puestos de trabajo; a través de sus ofertas de empleo nos permite conocer, a grandes rasgos la cantidad de puestos de trabajo que las empresas necesitan cubrir y en qué ramas de actividad (siempre teniendo en cuenta que el mercado oculto es mayor que el manifiesto) y si, además, realizamos un seguimiento secuencial de la misma nos proporcionará importante información sobre los perfiles profesionales que se exigen y su evolución.
- Las entrevistas a profesionales, es una fuente para conocer la situación actual no sólo los contenidos de las ocupaciones sino también todos los aspectos que rodean a las mismas: condiciones de trabajo, requisitos de formación, de acceso, posibilidades de promoción, evolución probable...

Si las entrevistas se realizan a profesionales expertas/os sirven también para contrastar la información que se ha obtenido a través de otras fuentes.





- Las entrevistas con seleccionadores/as de personal nos proporcionan una información bastante precisa sobre los perfiles que se buscan y las pruebas de acceso que es necesario superar para desempeñar una ocupación o puesto de trabajo.
- Es evidente también que la observación de las tareas realizadas por las personas que nos rodean y la conversación informal con las mismas, nos darán también pistas sobre el mundo de las ocupaciones. No debe olvidarse que las orientadoras y orientadores deben autoeducarse sobre la investigación del mundo laboral, dada la diferencia de objetivos de las disciplinas que lo estudian, como ya sabemos.





LA CUALIFICACIÓN

Se entiende por cualificación tanto la preparación profesional que exige un puesto como la que posee una persona. La cualificación engloba tanto la formación de base, específica y complementaria como las destrezas adquiridas a través de la experiencia. En consecuencia, es el resultado de los procesos de formación, las formas de organización de las empresas y de las necesidades de producción. Dicho de otra manera, la cualificación describe tanto las cualidades requeridas y adquiridas para realizar las tareas de una ocupación como la manera en la que se configuran un conjunto de competencias, representaciones y comportamientos adquiridos por las personas en el proceso de socialización.

En estos momentos la cualificación es un concepto del mundo del trabajo sometido a grandes cambios y controversias, que sigue escapándose a una definición rigurosa porque para definirla se utilizan tanto resultados de observaciones pasadas como observaciones de las modificaciones que está sufriendo el puesto u ocupación estudiada. De cualquier manera, para conocer las necesidades de cualificación es necesario:

- Examinar las tendencias de transformación del trabajo en general.
- Identificar los diferentes modos de profesionalización en una zona o país y los cambios de esa profesionalización (nociones de antigüedad y experiencia) porque la cualificación no se adquiere a través de un itinerario único.
- Tener en cuenta las "nuevas formas" de profesionalización que no siempre coinciden con las "oficiales" (valor que da el mercado a las destrezas adquiridas en el voluntariado o en la economía sumergida, por ejemplo).





LA TRANSFERIBILIDAD

Con este nombre se designan todos aquellos requisitos de las ocupaciones o contenidos de los perfiles profesionales que, aunque se utilicen en una ocupación o puesto de trabajo determinado, se pueden también aplicar o utilizar en otras ocupaciones o puestos de trabajo, es decir, son transferibles de unos ámbitos profesionales a otros.

La crisis de empleo del mercado de trabajo ha convertido a la transferibilidad en un elemento clave tanto para la orientación profesional como para la cualificación para el empleo, entre otras razones por las exigencias de polivalencia y flexibilidad que los constantes cambios provocan.

La transferibilidad tiene en cuenta factores personales y profesionales, es decir se basa fundamentalmente en las competencias que una persona posee y pueden ser intercambiables en varias ocupaciones por las características de las mismas: determinados rasgos de personalidad, habilidades y contenidos formativos se utilizan en ocupaciones diferentes.

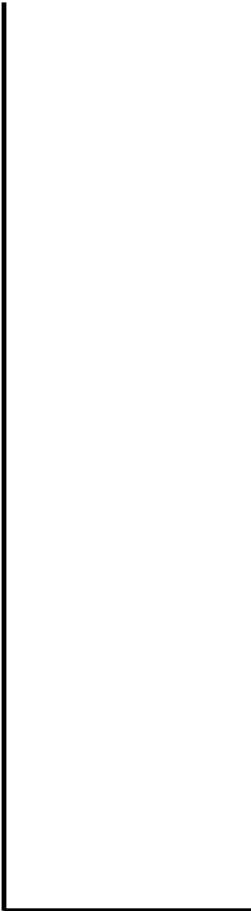
Por ejemplo, la capacidad de persuasión es necesaria tanto para desempeñar ocupaciones ligadas al área comercial como a la docencia, abogacía, dirección de empresa, etc.

La aptitud o habilidad para la manipulación manual precisa se utiliza tanto en los montajes electrónicos como en actividades artísticas o en oficios tradicionales (electricidad, fontanería...).

La capacidad de comunicación verbal es necesaria para la docencia, las actividades comerciales, la hostelería, la animación, etc.

Cualquier persona, en este momento, puede definirse profesionalmente, no como fontanera, camarera o analista de sistemas, por poner un ejemplo, sino como alguien que posee las destrezas x, adquiridas en las situaciones de trabajo y ámbitos organizativos x, y que son aplicables a tales y tales situaciones de trabajo y ámbitos de trabajo. Esto, naturalmente significa una óptica diferente a la hora de trabajar procesos de orientación profesional y significa también definir perfiles profesionales remarcando la polivalencia, la posible aplicación a diferentes puestos de trabajo.





LA PROSPECCIÓN





LA OBSERVACIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO

Una estructura productiva sometida a mutaciones constantes y profundas da lugar a un mercado de trabajo en cambio permanente. Conocerlo, averiguar hacia donde se dirige, constituye una tarea problemática ya que si realizamos un estudio, riguroso, del mismo siguiendo los cánones de cualquiera de las ciencias sociales, corremos el riesgo de que la realidad descrita, finalizado el estudio, no se corresponda totalmente con el mercado de trabajo existente, dada la rapidez de los cambios. Si además tenemos en cuenta que el conocimiento del mercado de trabajo en Orientación Profesional es una necesidad permanente e instrumental, el problema se acentúa.

Por otra parte, ¿Qué datos, qué información se ha de buscar? ¿con qué instrumentos la obtendremos? ¿con qué criterios la analizaremos?, en definitiva... ¿qué modelo de análisis hemos de seguir para tener una visión actualizada cuando, además, los objetivos de la Orientación Profesional son diferentes de los de cualquiera de las disciplinas que estudian el mercado de trabajo?

Ante esta coyuntura, la única opción que aparece como posible es la investigación directa, es decir, la exploración de posibilidades futuras basadas en indicios presentes; pero esto, a parte del margen de error inherente, tiene sus dificultades:

- La variedad de situaciones según los sexos, las edades, las ocupaciones, las personas, países, culturas, religiones...
- La complejidad creciente de las relaciones entre desarrollo social, crecimiento económico, cambios tecnológicos, empleo y trabajo.
- La evolución de los factores y relaciones de tipo cualitativo, como los valores, las actitudes de las personas y los grupos.





Se trata, por lo tanto, de observar, indagar, contrastar, detectar, deducir..., moviéndonos más en el terreno de lo posible que de lo exacto, más en lo inmediato que en lo futuro; no se trata tanto de predecir como de aprender a ver para poder guiarnos en cada momento. ¿Quién puede decirle hoy a una persona adolescente como será el mercado de trabajo del año 2050? Sin embargo es necesario aprender a situarse en lo mutable y analizarlo.

Además, nuestros objetivos como personas orientadoras son tan amplios y múltiples que nos impiden circunscribirnos a un único marco teórico que nos permita encuadrar las investigaciones, que se hacen, en la mayoría de los casos, siguiendo el sistema de ensayo y error. De todas maneras no se trata de llegar a afirmar la imposibilidad del conocimiento sino hacer notar lo impreciso y mutable que puede ser.

Partiendo de esta realidad y de que nuestra tarea no consiste en convertirnos en personas expertas en el mercado de trabajo (pero sí debemos conocerlo, comprenderlo y tener idea de hacia donde va) sino en el acompañamiento de las personas que siguen procesos de orientación, en enseñar a autorientarse, nuestros objetivos se convierten en diferentes a los de sociólogos, economistas, etc.

Comenzaremos, entonces, por precisar que vamos a partir de la observación del entorno que nos facilitará el conocimiento de la situación actual, al mismo tiempo que nos proporcionará, tras el análisis correspondiente, los indicios para vislumbrar el futuro del mercado de trabajo.

En primer lugar podemos fijar como objetivo de la observación, el llegar a conocer las relaciones y tendencias económicasociales que se establecen en un entorno geográficamente delimitado, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen y los complejos nexos causa-efecto que las producen y generan ellas, a su vez, para conseguir que las jóvenes y los jóvenes aprendan a orientarse en una realidad como la actual.

En segundo lugar podemos identificar los contenidos, a grandes rasgos, de un mercado de trabajo local, para luego determinar las fuentes y lugares donde obtendremos la información así como los instrumentos que utilizaremos para recogerla.





La identificación del mercado de trabajo local

Es evidente que hay que partir del conocimiento de la estructura socioeconómica mundial y sus grandes tendencias para poder encajar la situación local por muy particular que sea. Los aspectos a tener en cuenta son los siguientes:

- Delimitación del ámbito geográfico de la prospección. Los límites de la zona a observar deben tener en cuenta los espacios geográficos de atracción y de dependencia colindantes.
- Antecedentes históricos de la estructura socioeconómica de la zona. Nos permitirá conocer las causas que originaron la situación actual y la existencia o no de las constantes, los factores que han permitido o retrasado el desarrollo económico y la evolución social.
- Aspectos demográficos más relevantes. Debemos conocer la estructura de la población (joven, equilibrada, envejecida...), causas de esa estructura (emigración, inmigración...) y tendencias futuras. La comparación de diferentes pirámides de edades nos lo facilitará. El conocimiento de estos aspectos nos permite saber : los grupos de edades más representativos y los contingentes poblacionales que se irán incorporando o saliendo del mercado de trabajo y el momento en que se producirán. La legislación laboral determina las edades de entrada y salida de la vida activa y puede cambiar influyendo lógicamente en el mercado.
- La estructura económica. El peso específico de cada sector económico en el conjunto de la actividad productiva. Nos permitirá saber si la zona estudiada es predominantemente agrícola-ganadera (pesquera o minera), industrial, de servicios o mixta. Esto supone la primera delimitación del mercado y sus posibilidades de generar o no empleo globalmente. Las tendencias de crecimiento de los diferentes sectores nos proporcionará información sobre los futuros huecos para el empleo. Por el contrario las tendencias de regresión nos informará sobre los futuros excedentes de mano de obra o de la saturación con respecto a la contratación.
- Las principales áreas ocupacionales o ramas de actividad, teniendo en cuenta su volumen de producción y de empleo. Constituye la visión más concreta del apartado anterior y relacionada con los aspectos demográficos nos permite obtener el mapa ocupacional de la zona: ocupaciones con mayor volumen de empleo, ocupaciones que tienden a perderlo. Nos orientará sobre la posible evolución del empleo a medio y largo plazo y sobre los perfiles profesionales y cualificaciones que demanda el mercado.
- Planes de desarrollo previstos o en marcha. Tiene que ver evidentemente con el papel regulador que la Administración ejerce en la economía. La creación de suelo industrial barato, viveros u hoteles de empresas, incentivos fiscales, etc, dotación de infraestructuras en definitiva, favorece el asentamiento de iniciativas empresariales y por lo tanto la creación de empleo.
- Planes de reconversión. Ejerce el efecto contrario al anterior, salvo que vayan acompañados de medidas alternativas, si no es así pueden ser causa de migraciones.





- Tejido empresarial y su caracterización: público, privado o mixto. Esta distinción es importante porque crea diferentes hábitos y actitudes en la población. La existencia de un tejido empresarial denso es claramente indicativo de la vitalidad económica de la zona y lo es más si está acompañado de innovaciones en el proceso productivo porque si no lo está es posible que quede fuera del mercado ante el empuje de la competencia en otras zonas, por muy denso que sea.
- Políticas empresariales de contratación. Estarán directamente relacionadas con las innovaciones introducidas, en proceso de introducción o previstas, así como con las políticas de empleo existentes. El análisis de las demandas de mano de obra nos proporcionan: el diagnóstico de la situación del empleo, los perfiles profesionales que se requieren y las exigencias de cualificación que tiene el mercado en esa zona.
- Análisis de las características de los puestos de trabajo ya ocupados. Nos facilita, como el anterior, el conocimiento de los perfiles profesionales actuales y las necesidades de cualificación. Ambos puntos, junto con el mapa ocupacional, nos dan pistas sobre cuáles deben de ser las formaciones a desarrollar.
- Cultura empresarial más extendida. A medida que fueron modificándose los sistemas productivos, lo fue haciendo también la filosofía del trabajo. Mientras el taylorismo mantuvo su vigencia las empresas basaban su desarrollo en el capital, la inversión, la infraestructura, los canales de comercialización, etc. Los recursos humanos ocupaban el último lugar en la lista de necesidades. Ahora se les empieza a considerar como el factor decisivo para la rentabilidad y buen funcionamiento de las empresas. Se atribuye mayor responsabilidad a la persona trabajadora confiando en sus conocimientos y competencias, ampliando su libertad de acción al mismo tiempo que se le exigen unos resultados prefijados. Por lo tanto, se buscan personas capaces de asumir responsabilidades y de participar en la organización de la empresa. El estudio del peso específico que las diferentes funciones tienen en una empresa nos informará del lugar que ocupan los recursos humanos y de las tendencias futuras. La existencia o no de políticas formativas en las empresas nos proporciona información sobre la cultura empresarial.
- Detección de huecos productivos. El crecimiento económico de una zona se basa también en la localización de posibles huecos productivos que nos darán pistas para posibles orientaciones de autoempleo. Esta detección será, en parte, resultado de los puntos anteriores y de una actitud de observación del entorno teniendo en cuenta como mínimo: gustos, hábitos y costumbres de la población, servicios y necesidades no cubiertas, deficiencias en el funcionamiento de los servicios.
- Papel de los salarios. El conocimiento de las bandas salariales más frecuentes en las distintas ocupaciones, nos proporciona cierta información, aunque no precisa, sobre las profesiones con más demanda (salarios altos) o más saturadas (salarios bajos). No debemos olvidar que el salario, junto con el prestigio social, son elementos a tener en cuenta en las elec-





ciones profesionales al mismo tiempo que nos permiten trabajar temas de negociación en las entrevistas profesionales.

- Influencia de la enseñanza técnica existente. Puede facilitar la emigración de las personas formadas hacia zonas con demanda de esa formación, puede obligar a tener niveles de salarios determinados en la localidad para que no se vaya la población formada o puede atraer actividades empresariales dispuestas a aprovechar la mano de obra formada.
- Las actitudes ante el trabajo. El mundo de las representaciones profesionales de los/as demandantes de empleo y población ocupada, nos informará sobre la actitud de implicación o no en el puesto de trabajo y del valor que éste tiene para ella.

Fuentes donde obtendremos la información

A continuación se enumeran algunas de las fuentes y lugares donde encontrar información sobre la realidad socioeconómica local.

- Para los aspectos históricos: estudios realizados o publicados sobre la zona. "Eruditos locales", cronistas, etc.
- Para los aspectos demográficos: censos, estudios ya realizados (suele haber tesis y tesinas interesantes), publicaciones, etc. Memorias anuales de los Ayuntamientos, estudios y estadísticas de la Comunidad Autónoma.
- Para los aspectos económicos generales: estudios macroeconómicos ya publicados o realizados, publicaciones de coyuntura económica de la Comunidad Autónoma.
- Para los aspectos económicos concretos y tejido empresarial: Impuesto de Actividades Económicas. Bases de datos de las Cámaras de Comercio.
- Para el mapa ocupacional, perfiles profesionales, salarios, organización del trabajo, puestos de trabajo y tareas, políticas de contratación: visitas a empresas, entrevistas con empresarios/as, personas trabajadoras y profesionales, sindicatos, estudios concreto y convenios colectivos. Todo ello nos proporcionan información sobre salarios, categorías profesionales, innovaciones introducidas o a punto de introducirse, vías de acceso a las ocupaciones, etc. La legislación laboral existente aplicable al ámbito de actuación.
- Planes de ordenación del territorio: planes de inversión, de infraestructura y planificación del suelo de la Comunidad Autónoma y de los Ayuntamientos respectivos.
- El listado de indicios que aparece en el texto "Apuntes sobre el mercado de trabajo" nos indicará las tendencias más inmediatas del mercado.





Lugares donde obtendremos la información

Los lugares donde obtendremos la información variarán de una zona a otra, generalmente suele conseguirse en:

- Consejerías de Economía, Administración Territorial, Agricultura, Educación, Trabajo.
- Instituto de Fomento de Andalucía.
- Organismos autónomos específicamente creados para promover empleo.
- Ayuntamientos y Mancomunidades.
- Agencias de Desarrollo Local.
- Organismos de Igualdad.
- Cámaras de Comercio.
- Empresas (pueden tener boletines internos que nos faciliten alguna tarea).
- Asociaciones empresariales.
- Sindicatos.
- Asociaciones sin ánimo de lucro involucradas en el desarrollo de determinadas zonas.
- Asociaciones sin ánimo de lucro dedicadas al estudio de aspectos socioeconómicos.
- Asociaciones sin ánimo de lucro involucradas en actuaciones formativas y de empleo.
- Oficinas de Información.
- INEM





LA ESTRUCTURA DE UNA EMPRESA-TIPO






LA ESTRUCTURA DE UNA EMPRESA-TIPO

La mayor parte de las ocupaciones existentes se desempeñan en las diferentes áreas que constituyen una empresa. Conocer la estructura de una empresa-tipo, es una manera de acercarse al conocimiento de las ocupaciones que se necesitan para llevar a cabo la actividad económica, estructurada en torno a una célula básica: la empresa.

La empresa se puede definir como una unidad económica de producción de bienes y/o servicios cuya finalidad es la obtención de un beneficio.





La estructura de la empresa

Como organización que posee una estructura basada en las funciones que realiza para cumplir sus objetivos. Las funciones son llevadas a cabo por los órganos, constituidos por personas o grupos de personas que desarrollan las funciones.

La división en funciones y su atribución a órganos diferentes se plasma en el organigrama, gráfico esquemático de la organización de la empresa.

Toda empresa, independientemente de su tamaño, tiene al menos cinco funciones:

- Dirección General: se encarga de la planificación (estratégica y táctica), centralización de la información y toma de decisiones.
- Producción de bienes o servicios (es lo que vende). Comprende todo el proceso productivo y los elementos necesarios para la producción: desde la entrada de materias primas hasta la salida del producto elaborado, pasando por todos los componentes del proceso tales como el trabajo, los bienes de equipo, etc. En la elaboración de un producto se pueden distinguir, por lo tanto, tres momentos aunque, iniciada la actividad, se estén realizando simultáneamente:
 1. La elección y adquisición de las materias necesarias para la realización del proceso y el diseño del mismo.
 2. El control del proceso que convierte la materia prima en el producto final.
 3. El control de la calidad y obsolescencia del producto o servicio. La introducción de la informática, a través de programas de simulación, ha permitido que en este momento, el control de calidad se realice antes de comenzar el proceso productivo con lo cual se ajusta el diseño del proceso de tal manera que, una vez elaborado el producto se está en condiciones de venderlo.
- Comercial o mercadotécnica, comprende la segmentación del mercado al que se dirigirá el producto, definiendo para ello el público objetivo (con el correspondiente estudio de mercado), la elección de los canales de distribución y la elección de los medios de comunicación para dar a conocer el producto (publicidad y promoción), la determinación del precio y la organización de la venta o comercialización.
- Financiera-administrativa, comprende todas las actividades dirigidas tanto a la obtención, planificación y administración de recursos financieros como todas las tareas administrativas generadas por la actividad general de la empresa.
- Personal o de Recursos Humanos, supone la optimización del trabajo de las personas que rea-



lizan su actividad en la empresa a través de la aplicación de políticas de gestión de personal (definición de puestos de trabajo, reclutamiento y selección, formación, comunicación, ...). El carácter de esta función está en relación directa con la cultura de la empresa, dándose situaciones de empresas organizadas en modelos taylorianos hasta empresas con sistemas de organización muy flexible que tienen en cuenta las aportaciones de todo el personal.

Cada una de estas funciones se suele asignar a un Departamento encargado de llevar a cabo las actividades propias de la función. Para ello define las ocupaciones y puestos de trabajo (junto con el Departamento de Personal) con sus correspondientes categorías profesionales así como los perfiles requeridos para ocuparlos. En general las ocupaciones según las funciones son las siguientes:

- La función de Dirección General agrupa las ocupaciones directivas.
- La función productiva comprende ocupaciones ligadas directamente a la rama de actividad de la empresa. Concentra al personal operario, al especializado en el proceso productivo de la empresa, al de mantenimiento, control de calidad, etc. Normalmente se caracteriza por una gran variedad de ocupaciones y categorías profesionales. Si la actividad de la empresa es industrial, esta función es la que menos puestos de trabajo crea por la automatización progresiva del proceso productivo.
- La función comercial tiene una importancia creciente en todas las empresas (orientación al cliente) y genera numerosos puestos de trabajo con diferentes categorías y perfiles profesionales: dependientes/as, cajeras/os, vendedores/as, representantes, investigadoras/es de mercado, directoras/es de comerciales...
- La función financiera-administrativa también genera puestos de trabajo de diferentes categorías y perfiles profesionales: personal administrativo, contables, analistas financieros...
- La función de Recursos Humanos está adquiriendo paulatinamente importancia en la empresa y generando ocupaciones ligadas a la selección, formación y motivación del personal ocupado, previsión de puestos de trabajo y cualificación necesaria para desempeñarlos, etc.

Por último no debemos olvidar que la empresa surge y se desarrolla en un entorno, dentro de una realidad concreta y compleja con la que establece numerosas interrelaciones y, por lo tanto, todas las modificaciones del mismo influirán y condicionarán la actividad empresarial.



PONENCIAS ELABORADAS PARA EL SEMINARIO INTERNACIONAL DE
ORIENTACIÓN PROFESIONAL CELEBRADO EN MOLLINA (MÁLAGA)
LOS DÍAS 8 Y 9 DE NOVIEMBRE DE 1995
(Organizado por el Instituto Andaluz de la Mujer)

PONENCIAS



**“LA ORIENTACIÓN: UN PROCESO DE DESARROLLO COMPLEJO Y
EDUCATIVO EN UN MUNDO INCIERTO”**

Prof. D. Jean-Luc MURE
Consejero de orientación psicológica.
Vicepresidente de la asociación Hallar/Crear.
Investigador en la Universidad de Lyon





“LA ORIENTACIÓN: UN PROCESO DE DESARROLLO COMPLEJO Y EDUCATIVO EN UN MUNDO INCIERTO”

INTRODUCCIÓN

Como introducción, es importante que les diga quien soy y en qué campo de la práctica y de la investigación sitúo el desarrollo de la ponencia que sobre la orientación, a continuación voy a exponerles. Profesor en mis comienzos, y por lo tanto pedagogo, soy consejero de orientación y psicólogo, y tras una experiencia de tres años en Guadalupe, en las Antillas francesas, ahora soy el encargado de formación y de orientación de Grenoble. Paralelamente he realizado estudios superiores de Ciencias de la Educación en la Universidad de Lyon, donde, en el curso de los próximos meses, defenderé mi tesis de Doctorando sobre “La formación de los profesores del segundo ciclo francés en la orientación frente a un contexto educativo”. Pero ante todo, pertenezco a la asociación Hallar/Crear, de la que, junto a Robert Solazzi, soy su vicepresidente y el encargado de investigación y de relaciones internacionales. Y dado que mi intervención de hoy se realiza bajo este título, es importante que les presente la asociación Hallar/Crear para así poder aclarar un poco lo que a continuación les expondré.

LA ASOCIACIÓN HALLAR/CREAR

Fue creada en Lyon en 1986, durante un período de crisis en el que el Centro de formación de los consejeros de orientación fue cuestionado y posteriormente cerrado (hoy en día sólo quedan tres en Francia: París, Lille y Marsella, donde durante dos años se forman los futuros consejeros de Orientación-psicólogos, funcionarios de la Educación Nacional seleccionados al final de su diplomatura universitaria en Psicología). Entonces queríamos intentar dar a conocer y desarrollar un cierto número de prácticas, de conceptos y de métodos que, aunque esto pueda parecer pretencioso, nos parecían capaces de renovar la forma de concebir la orientación. La asociación no sólo reúne a consejeros de orientación (en tal caso, ¿para qué crearla si existen ya otros organismos representativos de la profesión?), sino también a profesionales y compañeros de la orientación de diversas instituciones públicas, privadas o asociativas, como consejeros profesionales y formadores de la Agencia Nacional de Empleo, personal de las Misiones locales para la inserción, psicólogos de empresa y responsables de recursos humanos. Hemos querido hacer algo inter-institucional para así poder ampliar el campo de reflexión.





¿Cuál es el objetivo de Hallar/Crear? Un objetivo parcialmente utópico y un poco loco, pero que nosotros consideramos muy necesario y prometedor: inventar una nueva forma de concebir la orientación, no haciendo desaparecer lo que ya existe sino dándole más sentido y eficacia, situándolo en el contexto actual, complejo e incierto. Más adelante volveré a tratar estos últimos puntos más ampliamente. La finalidad de Hallar/Crear es, pues, ayudar a la persona o los grupos de personas en su progreso escolar, social y profesional, obligándoles a cuestionarse, a buscar un sentido, a construir y a apropiarse de las ventanas interactivas de lectura, tanto suyas propias como del entorno. No para simplificar, sino para enriquecer la elección de proyectos en un mundo complejo e incierto y de su futura realización.

Para ello no sustituimos a los organismos y a las instituciones encargadas de la orientación de jóvenes y adultos, de las que, por otro lado, formamos parte la mayoría de nosotros, sino que intentamos proponer algunas reflexiones, conceptos, métodos y prácticas educativas que responden a este objetivo y que proporcionan elementos operacionales a los educadores y a las personas concernidas. Hemos utilizado dos bases teóricas: una norteamericana, en particular la Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A.D.V.P.) desarrollada por Pelletier, Noiseux y Bujold en Quebec durante los años 70, pero también los trabajos conocidos de psicología del desarrollo de Ginzberg y de Supe en los Estados Unidos. Y la otra francesa, lionesa para más señas, con los trabajos de Geneviève Latrielle sobre la sociología dinámica de las profesiones. Podrán encontrar estas y otras referencias, sobre las que después me basaré, al final de este artículo.

Como su nombre indica, Hallar/Crear intenta integrar en las dos corrientes fundadoras los diversos enfoques realizados desde los campos de la psicología y de la sociología (motivación, proyecto...), así como del de la economía (evolución de las profesiones, de los sectores, del empleo...) y del de las ciencias de la educación (educabilidad, aprendizaje, pedagogía experiencias...). Creemos que es posible aprender a orientarse y que la orientación es un proceso de desarrollo complejo de construcción y de realización de proyectos personales y socioprofesionales.

Pero, ¿porqué la orientación no puede ser en la actualidad un simple proceso de emparejamiento entre un individuo y un empleo? ¿Y cómo ayudar entonces a los jóvenes y a los adultos, a las mujeres y a los hombres a orientarse?

Intentaremos responder brevemente a estos interrogantes y proponer algunas líneas de reflexión y de acción siguiendo estos puntos:

- Hacia una nueva definición de la orientación en un contexto socioeconómico y psicológico en mutación;
- Hacia un modelo de intervención de tipo desarrollador y educativo: "El enfoque experiencial y educativo de la orientación".

¿CUÁL ES LA ACTUAL DEFINICIÓN DE LA ORIENTACIÓN (ESCOLAR Y PROFESIONAL)? HACIA UNA CONCEPCIÓN COMPLEJA Y DESARROLLADORA

¿Por qué hoy en día la orientación no puede ser ni un problema puntual de emparejamiento individuo/empleo ni un simple problema de información?





Responderemos a esta pregunta intentando demostrar, primero: –que la orientación se encuentra hoy (en Francia y también en Europa, aunque con evidentes diferencias significativas entre los países) confrontada a un entorno educativo, social, económico y profesional en plena transformación; segundo, –que la orientación se encuentra también confrontada a lo que se puede llamar la emergencia de la persona (o del grupo) en tanto que actor y autor de sus proyectos de futuro. Pero para ello tendremos que realizar una pequeña digresión histórica, y tomaremos un buen número de ideas de Robert Solazzi y de los trabajos de otros historiadores de la orientación que hemos intentado resumir en nuestra investigación.

Es importante interrogarse primero sobre la forma de orientación que se llevaba a cabo antes de que se convirtiese en un asunto público, institucional, oficial. Siempre ha sido un asunto privado, personal, familiar, pero en la actualidad es también asunto de la escuela, de servicios de orientación y de psicología, de empresas y de organizaciones profesionales. Antes de las grandes revoluciones industriales y de los problemas sociales y de mano de obra que iban a plantear, es decir, antes del siglo XIX, la orientación era exclusivamente un asunto familiar y social, dependía del estrato social al que se pertenecía, y reposaba no sólo sobre la posición geográfica y social, el sexo y el rango ocupado en la hermandad, sino también de la observación de los padres (sobre todo el padre) sobre los niños (sobre todo varones). En las capas más bajas y mayoritarias, podría definirse, caricaturizándola un poco, como: mi hijo es fuerte, mi primo es herrero, mi primo necesita un aprendiz y mi hijo será herrero.

La orientación tenía lugar en tiempos (el paso de la infancia a la edad adulta, el inicio del aprendizaje de un oficio) y espacios (geográfico y social) limitados. La gente procedía por círculos concéntricos: miraba primero si podía mantener a su hijo en casa, luego en casa de los vecinos, después en otro lugar diferente, socialmente diferente (como criado en una casa rica, por ejemplo) o más alejado (militar).

Así pues, la orientación era un sistema de colocación en el cual los padres actuaban con la idea de “colocar” a su hijo definitivamente y para toda la vida, y de que éste viviría inmerso en un oficio que sería el mismo que el suyo o el de sus abuelos. La representación subjetiva del mundo de las profesiones y de la sociedad era la de un mundo inmóvil. Esto no significa que lo fuese, evidentemente, pero el cambio no era tan visible a escala de una generación y además con una esperanza de vida más corta que hoy. También había marginales, originales, mercaderes, soldados, exploradores, etc., que hacían avanzar el mundo; pero despacio.

Las revoluciones industriales trajeron consigo el progreso técnico, y también el éxodo rural, y crearon nuevas necesidades sociales y de mano de obra. Este movimiento ha estado acompañado desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX por el desarrollo de sistemas educativos y la progresiva generalización de la escolarización de los niños. En los diferentes países industrializados, la escolarización surgió de forma institucional cuando fue necesario completar el papel de la familia, cuando hubo que iniciar al joven y futuro aprendiz en el conocimiento de un oficio a menudo novedoso. En Francia, durante los años 1920-1930, el empuje de la psicología emergente, y de la psicometría en particular, daría a la orientación una dimensión científica y médica. Podemos hablar entonces de emparejamiento (el término proviene de la primera teoría de la orientación, o “teoría del emparejamiento” propuesta por el americano Parsons en 1909; era necesario relacionar lo más “racionalmente” posible a un individuo con un oficio, por su bien y por el de la sociedad. Es el principio de la prueba sistemática, que determinará un perfil individual que será confrontado al perfil de un oficio y que está basado en “monografías”. Cabe destacar que en Francia, este tipo de enfoque por emparejamiento afec-





taba fundamentalmente a los jóvenes salidos de las clases populares que entraban de aprendices. Para los demás, a los que se les proponían largos estudios clásicos, la orientación era tan sólo un problema de buena información. Así encontramos en las décadas de 1960/70/80 las dos dimensiones esenciales de la orientación: la psicometría y la información, a las cuales se sumará en Francia la dimensión administrativa de gestión del flujo de alumnos, dentro de un sistema educativo cada vez más abierto, más largo y, en definitiva, más democrático.

Pero entonces ¿porqué funciona bastante bien esto, a pesar de todo?, ¿porqué se cuestionará a partir de los 70 esta definición de una orientación que “coloca” a cada uno en su lugar correspondiente de la sociedad? Fundamentalmente por dos razones que ya hemos citado brevemente al comienzo de este capítulo: por un lado, la emergencia de una crisis socio-económica estructural y de cambios rápidos y complejos, y por otro, la necesidad de contar con individuos considerados como personas a todos los efectos, capaces (si se les proporcionan los medios) de determinar su vida social y profesional (algo paradójico en un entorno en el que esta elección se vuelve problemática).

Por eso la orientación es hoy un concepto multidimensional, en proceso de ruptura con las “creencias fundadoras” de la información y de la medida de aptitudes que trataremos a continuación. Se encuentra situada en el centro de una doble problemática:

- la esfera de influencia socio-económica.
- la emergencia del “sujeto humano”.

La orientación frente a un entorno económico, profesional, social y educativo en plena transformación

Los cambios técnicos, profesionales, sociales y educativos se han acelerado después de las grandes revoluciones de los siglos XVIII y XIX. El paso de un mundo de evolución lenta y mensurable a otro de rápida evolución tiene consecuencias importantes en materia de información inicial y continua, de cualificación y sobre todo de competencias profesionales, de cultura económica, tecnológica y de proyectos (o no proyectos) de la sociedad. La orientación es un problema más complejo que el simple acceso a una titulación, a una cualificación. El período de escolaridad se alarga, se desarrolla la formación continua, las profesiones surgen, viven y desaparecen en el espacio de una generación, incluso en una década (se podría citar el caso de las profesiones de informática durante los 80). Y al mismo tiempo, tras la crisis petrolífera de los años 70, nos encontramos ante una importante crisis socioeconómica estructural, y ante la inseguridad que acompaña a las nociones de trabajo, de empleo, de paro y de precariedad.

La orientación ante la emergencia del individuo como “actor” y “autor” de sus proyectos

Paradójicamente, al mismo tiempo que crece esta inseguridad socio-económica, emerge el “sujeto humano”. Se le adjudica al individuo un lugar central como “actor” y “autor” de sus proyectos y de su vida, una posición inestable y frágil cuya importancia vienen subrayando desde hace algunas décadas los psicólogos, pedagogos, sociólogos y filósofos. Pero, en el





marco de una sociedad que no siempre ofrece un proyecto colectivo ¿es accesible para una gran mayoría esta identidad necesaria e inexorable? ¿Cómo conseguir una orientación autónoma sin tener que asumir para ello los fracasos sociales y económicos de nuestras sociedades?

Partiendo de esta doble problemática, la orientación deberá considerarse como un proceso desarrollador complejo, que se diferencia de las definiciones y de las creencias tradicionales y caracterizada por nuevas dimensiones.

Hacia una orientación de “proceso desarrollador” alejada de las creencias tradicionales

En nuestros días la orientación se sitúa en un contexto nuevo y exige una nueva definición, alejada de aquella de la orientación de “emparejamiento”, de “información”, o de “proceso administrativo”. De hecho, esta nueva definición supone el abandono de algunas ideas firmemente enraizadas, por lo menos en Francia que es el país que conozco mejor.

- *Primera idea: creer en la existencia de una orientación sin riesgos.*

Es decir, que la orientación se efectúa dentro de una relativa seguridad. Esto nos lleva a lo que decíamos anteriormente sobre la elección de una profesión para toda la vida y los comportamientos que lo acompañan.

- *Segunda idea: los individuos son seres racionales.*

Las personas son seres razonables; la afectividad no debe caber, ni debe entrar en juego, cuando se trata de una decisión de orientación. Posiblemente sea la idea más extendida incluso hoy en día entre los órganos decisorios, en los ministerios y en los gobiernos. Basta con mandar una circular o un plan para que la gente lo adopte, sin tener en cuenta la dimensión afectiva de las personas y de todo grupo humano en sus proyectos, sin tener en cuenta la parte irracional del hombre. Sin embargo, esta parte irracional tendrá a menudo un gran peso en la decisión.

- *Tercera y cuarta ideas: la información es válida... y por ello la previsión hecha es buena.*

Lo que ahora voy a decir puede que parezca escandaloso, sobre todo a los colegas consejeros de orientación. Con frecuencia, en los Centros de información, tenemos a padres que piden “que se les informe de principio a fin de todo lo que concierne esta carrera o estos estudios”. Y mi contestación es: “lo que yo les diga puede que sea cierto en el momento en que se lo he dicho, hace cinco minutos, pero también puede que ya haya cambiado”. Ya imaginan la cara que ponen los padres, los profesores, el director del centro. Evidentemente, mi objetivo no es el de sumirlos en una total incertidumbre; les proporciono la información que considero mejor y más adecuada, y los integro en mi trabajo de consejero. Pero he logrado encender una luz de alarma en mis interlocutores sobre un punto capital: el margen de incertidumbre que rodea toda información, incluso la más objetiva y exhaustiva. Y lo mismo sucede con las previsiones socio-económicas. Sobre este particular, basta con ver los errores de nuestros historiadores y economistas en la construcción de sus modelos de predicción sobre las relaciones geopolíticas este-oeste a la caída del muro de Berlín.

Es necesario, pues, que alrededor de la información se permita a las personas tener una actitud dinámica, abierta y responsable, y haciéndolo entraremos en un proceso de orientación más complejo y educativo.





- *Quinta idea: el mito de la "sociedad ideal".*

El mito fundador de la orientación es el mismo que Parsons recoge a principios de siglo: "the right man at the right place". Esta idea utópica y positivista de finales del siglo pasado se mantiene todavía muy arraigada: si cada hombre se encuentra en su sitio no habrá conflictos sociales, y la sociedad sería entonces un mecanismo bien engrasado, más tendente al inmovilismo que al desarrollo y a la creatividad.

Las nuevas dimensiones de la orientación

Para acercarnos a una definición de la orientación más coherente con el contexto contemporáneo, podemos hablar de algunas dimensiones que nos parecen esclarecedoras y que nos llevan a plantear algunas pistas de acción.

- *Orientarse es imaginar una nueva relación al tiempo y al espacio.*

La orientación no puede reducirse a una decisión irrevocable, en un lugar determinado y para toda la vida. Es un proceso singular que permite a un individuo confrontarse a los demás en diferentes lugares y momentos, construir una historia personal unida a una historia colectiva que es local y general. Orientarse o ayudar a orientarse exige la redefinición de los tiempos y los espacios de la orientación: la familia, el colegio, la empresa, las asociaciones.

- *Orientarse es vivir experiencias.*

Es vivir plenamente todas las experiencias, naturales y educativas de la vida social, escolar y profesional; pero sobre todo es poder tratarlas, explotarlas, darles un sentido y un valor que les integre en la historia personal, en los proyectos del individuo. Desde este punto de vista se percibe ya el papel esencial de los educadores y en particular de los profesores y de los consejeros de orientación.

- *Orientarse es favorecer el tratamiento de los sueños y acompañar la construcción de lo real.*

Hay que volver a dar a los sueños y a la creatividad el lugar que les corresponde en nuestros sistemas educativos, utilizar su poder dinámico y motivador en los proyectos de futuro. Trabajar sobre los sueños es imaginar papeles profesionales, nuevos oficios, filiales de formación, estrategias paralelas.

- *Orientarse es aceptar e Integrar las paradojas de la vida.*

Unido a este trabajo sobre los sueños, el profesional de la orientación, el consejero, el psicólogo, como afirman nuestros colegas de Quebec no debe ser ni un "rompe-sueños" ni un "fabricante de sueños". Orientarse es aceptar esta paradoja de huida hacia las ilusiones sin atascarse en la realidad pero también significa ganar tiempo y saber perderlo, hojear el diccionario de las profesiones e inventar su propio empleo, tener movilidad y aceptar destinos localmente fijos.

- *Orientarse es encontrar una posición social a través del trabajo y elegir un estilo de vida.*

Los estudios de Geneviève Lareille, que son la base de nuestra asociación Hallar/Crear, muestran que los oficios son "montajes sociales no determinados en un campo social desigualitario". Su estructuración en profesiones no es siempre evidente y su perfil es inestable. Y aunque en nuestros países occidentales esté reconocido el derecho al trabajo, el derecho al empleo sin embargo no lo está. Este último no sólo se "encuentra" sino que además, la elección paradójica del trabajo es realmente la de un "estilo de vida". Elegir un estilo de vida es desempeñar





varios roles, resolver conflictos. Donald Super ha ilustrado muy bien esta dimensión en su teoría del "arco iris de los roles".

- *Orientarse es construir proyectos.*

Para hacerlo ya hemos visto que se necesita vivir a fondo todas las experiencias de la vida y, ante todo, explorar el entorno y a uno mismo lo más ampliamente posible, y también obrar, inventar, desplazar las marcas establecidas, en resumen, embarcarse en una gestión activa de desarrollo, de construcción de proyectos. El proyecto así articulado e integrado en el proceso de orientación se convierte en una gestión individualizada de socialización y de construcción de la identidad. Y para hacerlo es necesario una vez más que la persona esté acompañada por educadores y consejeros. Volveremos a hablar de ello más adelante.

Como resumen podríamos decir, citando a Robert Solazzi, que la "orientación es algo similar a lo que le ocurrió a Cristóbal Colón: salir en busca de las Indias y descubrir América".

Esto nos lleva a cuestiones importantes, como la de la persona "actor" que desempeña diferentes roles, a través de diferentes experiencias y que entra de esta forma en un proceso de desarrollo.

Desde esta óptica la definición de la orientación que proponemos es la siguiente: es un proceso desarrollador y complejo durante el cual una persona elabora y realiza proyectos de formación y de inserción social y profesional a lo largo de su vida, en una relación uno/entorno.

De esta definición surge una cuestión central, el desafío de la educabilidad: ¿Se puede aprender a orientarse? Y en lo que nos concierne a nosotros, educadores y profesionales de la orientación, ¿es posible acompañar a una persona o a un grupo de personas en el aprendizaje de la orientación?

Anteriormente ya hemos aportado elementos de respuesta a esta pregunta al presentar algunas de las dimensiones esenciales de la orientación contemporánea y situándonos resueltamente en una perspectiva educativa. En esta última parte, intentaremos esbozar algunas pistas metodológicas y psico-pedagógicas.

¿Cómo ayudar a los jóvenes y a los adultos a construir y realizar proyectos sociales y profesionales en un mundo complejo e incierto? El enfoque experiencial y educativo de la orientación

Las Indicaciones metodológicas que expondremos a continuación están sacadas principalmente de los trabajos realizados sobre la A.D.V.P. (activación del desarrollo vocacional y personal) por nuestros colegas de Quebec Pelletier, Noiseux y Bujold. Los hemos relacionado con otros conceptos, en el conjunto de las actividades de investigación, de formación y de publicación de Hallar/Crear, para construir módulos y programas de intervención dirigidos tanto a un público de alumnos escolarizados, como a jóvenes con dificultades, estudiantes o adultos (parados o no). Por ahora, nuestra referencia principal es la construcción del programa Educación de las Elecciones, dirigido a los alumnos de enseñanza secundaria, y puesto en práctica durante cuatro años en un cierto número de centros, especialmente en la región Ródano-Alpes, así como el programa Sócrates, dirigido a estudiantes de los primeros ciclos universitarios.





Objetivos, contenidos y una metodología: etapas desarrolladoras y principios de activación para llevar a las personas a conocerse mejor, a aprehender mejor su entorno educativo y socio-económico y a integrar mejor las estrategias de la toma de decisión para construir y realizar proyectos de formación y de inserción social y profesional.

El mejor medio para comprender las etapas y los principios del enfoque experiencias y educativo de la orientación es aplicárselos a uno mismo, imaginando una experiencia de resolución de un problema personal o profesional en el marco de un proceso de desarrollo.

Como primer paso, podríamos imaginar una decena de experiencias, de sueños o de proyectos que no hemos vivido y que desearíamos realizar en los años venideros.

Después, al examinar con más detenimiento nuestra lista de experiencias, tal vez encontraríamos una relación entre ellas, algunas podrían incluso tener cierta semejanza en algunos aspectos. Intentaríamos entonces agruparlas por categorías.

En un tercer paso, tendríamos que catalogar, ordenar y organizar las experiencias mencionadas. La primera lista por orden de deseabilidad, una segunda con aquellas que tienen mayor probabilidad de realización, siempre teniendo en cuenta los datos objetivos. Comparando estas dos listas, podríamos elegir el proyecto más “realizable”.

En un cuarto paso, indicaríamos las líneas de actuación para realizar nuestros deseos: qué tipo de gestiones haríamos, qué obstáculos encontraríamos, qué ocurrirá una vez realizado el proyecto, y qué estrategia adoptar si no pudiese realizarse....

Aunque no de la forma deseable para una sesión de formación, acabamos de recorrer las cuatro etapas o “secuencias operatorias” de la A.D.V.P., a través de las cuales, aunque bajo formas y en momentos diferentes, confiamos en poder resolver problemas cotidianos y de orientación: **1) la exploración** de los posibles, **2) la organización** de los resultados de esta experiencia en grandes categorías o conceptos –*la cristalización*– **3) la elección** comparando estos conceptos o *especificación*, y **4) la realización**, que necesita generalmente una exploración más minuciosa y así sucesivamente. La secuencia no es por lo tanto lineal sino más bien espiral. Siguiendo a Raymond Bujold, podemos llamarla la “Espiral del desarrollo”.

A partir de estas etapas, Denis Pelletier, Gilles Noiseux y Charles Boujold, han puesto de relieve a nivel de los aprendizajes cognitivos, las nociones –o saberes–, las habilidades –o destrezas– y las actitudes –o saber estar– que podrían ser desarrolladas por los jóvenes o los adultos en el transcurso de actividades educativas de orientación. Esto les permitiría aprender a resolver problemas y adquirir competencias que podrían así transferir a sus futuras elecciones de orientación.

Esto es lo que hemos hecho al elaborar en Francia un programa educativo de orientación como el de Educación de las Elecciones, dirigido a alumnos de enseñanza secundaria. Durante cuatro años y a razón de unas quince horas por año, se les lleva a explorar el mundo escolar, el mundo del trabajo, su propia personalidad y las estrategias de la toma de decisiones.

Pero ¿cómo realizar estos objetivos, cómo llevar realmente a jóvenes y adultos a integrar estas nociones, habilidades y actitudes a sus procesos de orientación? Siguiendo a nivel educativo y pedagógico tres principios esenciales que se basan en la experiencia y que dan nombre a nuestro enfoque: el enfoque experiencial y educativo de la orientación. Individual o colectivamente, en el transcurso de varias sesiones o de sólo algunas (incluso si como ya hemos dicho es esencial situar este enfoque en el tiempo), las personas deberán ser llevadas a explorar, a organizar





en conceptos para elegir y realizar proyectos a partir de experiencias vividas y, si es posible, con implicaciones. Es el primer principio: *hacer vivir experiencias*. En el marco de nuestro programa Educación de las Elecciones, se trata de diversas situaciones pedagógicas en las cuales los alumnos participan de forma activa, o bien la utilización de experiencias ricas como las estancias en empresas, o proyectos de clase. Pero tal y como ya habíamos adelantado, de nada sirve hacer vivir experiencias si después, individual y colectivamente, no se proporcionan a las personas interesadas los medios para tratarlas, explotarlas y buscarles sentido. Es el segundo principio: *tratar las experiencias*. Sólo a partir de este tratamiento se podrá favorecer la integración de los datos extraídos de su experiencia en el esquema de identidad de la persona (y para la orientación en particular, a la identidad profesional), empujándola, cuestionándola –sobre todo al adolescente– en un proceso desarrollador de construcción / desconstrucción / reconstrucción. Es el tercer principio, el de *la integración psicológica de la experiencia*, que es más cognitivo (mientras que la experiencia se basa fundamentalmente en lo afectivo), y que pasa por la vuelta a uno mismo, por un tiempo de retroceso y sobre todo de reformulación necesario.

El enfoque experiencial y educativo de la orientación es a la vez riguroso en cuanto al método y permisivo a nivel de contenidos. Su marco metodológico y educativo debe permitir a la persona construir sus propios contenidos, su propia orientación, que son solamente suyos. En estas condiciones exige de los educadores implicados y de sus centros un nuevo posicionamiento, un nuevo rol, una nueva profesionalidad.

Conclusión: la apuesta del enfoque experiencial y educativo para las instituciones y para los actores de la orientación

Desde el punto de vista de una orientación educativa, como proceso de desarrollo personal, los responsables de educación y de formación, sus centros, los responsables de organizaciones profesionales, los órganos decisorios políticos, etc; no pueden continuar pensando y actuando con respecto a la orientación como en el pasado. Deben situarla en el tiempo, considerarla como algo continuo, dotarla de nuevos medios y de un nuevo encuadre. Todos desempeñan un papel complementario y específico: padres, profesores, consejeros de orientación, psicólogos, jefes de empresa y órganos decisorios.

El consejero de orientación, y a veces el profesor, deja de ser un informador, un orientador para convertirse en un acompañante, un educador de la intencionalidad. Partiendo de sus competencias y en el marco de programas educativos predeterminados, debe poner a la persona (joven o adulta) en posición de poder construirse sus propias ventanas de lectura de sí misma y de su entorno. En un mundo más complejo, cambiante e incierto, ha de ser el garante de una metodología, respetando siempre el contenido de los proyectos personales de los individuos.

En la asociación Hallar/Crear pensamos que dado que desconocemos el futuro necesitamos un método inductivo, y que podemos descubrir el futuro al mismo tiempo que lo construimos.

Es la “utopía parcial” que he querido compartir con ustedes, la que se basa en el principio de “conscientización” individual y colectiva. Si el trabajo cotidiano de orientación con los jóvenes y las jóvenes de nuestro país contribuye, modestamente, a ello, entonces merece la pena continuar.





**POR UNA ORIENTACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.
LA TOMA DE DECISIONES DESDE UNA PERSPECTIVA NO SEXISTA**

Prof. Dña. María Luisa Rodríguez Moreno
Catedrática de Orientación Profesional, Universidad de Barcelona.





POR UNA ORIENTACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. LA TOMA DE DECISIONES DESDE UNA PERSPECTIVA NO SEXISTA

1. EL SISTEMA SEXO/GÉNERO: BREVE REFERENCIA AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El sexismo fue reconocido por primera vez como problema en los años sesenta en el ámbito de las ciencias sociales. Aunque diferentes obras y artículos empiezan a hablar de su existencia a principio de siglo, no es hasta los años setenta cuando las críticas aparecen con una cierta regularidad. En los años ochenta, diversas organizaciones y publicaciones comienzan a adoptar reglas sobre el uso no sexista del lenguaje y más recientemente sobre los contenidos no sexistas. Sin embargo, el sexismo está todavía insuficientemente trabajado y conviene seguir insistiendo en ello.

Se utiliza el término **sexismo** para designar aquellas **actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferenciación sexual**. Así, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas en el ámbito laboral o el rechazo de la mujer en un determinado puesto de trabajo. Tales actitudes ponen de manifiesto que, en desfavor de las mujeres, el sexo es un factor de discriminación, de subordinación y de desvalorización (Subirats y Brullet, 1988). **El sexismo**, derivado del orden patriarcal-androcéntrico de la sociedad, **es una pauta cultural** a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental enmarcadas en el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen existiendo de facto en formas poco evidentes, poco explícitas, en definitiva, ocultas.

La actitud sexista comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos. Así, por ejemplo, cuando se dice "los niños no lloran" o "las niñas no deben hablar así", se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de pertenecer a un sexo u otro. Son indicaciones sexistas. En Pedagogía, Sociología y Psicología hemos intentado aclarar ciertos conceptos para iniciar políticas educativas tendentes a eliminar la discriminación. Se van acuñando, como sabemos, los conceptos tales como **rol de género** e **identidad de género** (conjunto de tareas y funciones que se le asignan a una persona o grupo de personas determinadas dentro de una cultura y un grupo social específico), **tipificación sexual** (proceso de adquisición de patrones de conducta sexual-





mente categorizados o clasificación casi espontánea que divide a las personas en masculinas y femeninas), o **estereotipos sexuales** (generalizaciones no científicas acerca de lo que es "propio" de cada sexo, o juicios, resistentes al cambio, fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad), etc.

Aquí conviene subrayar la trascendencia del aspecto valorativo que conlleva este último concepto: el estereotipo. En efecto, lo que se relaciona con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo que se relaciona con el estereotipo femenino suele estar devaluado. **Los resultados de esta valoración secundaria del género femenino pueden repercutir en la formación de la identidad y en las expectativas socioprofesionales de las niñas.** Se suelen identificar los siguientes estereotipos: los ligados a características de la personalidad: a) Masculinos: Actividad, agresividad, autoridad, valentía, competitividad, ambición, protección, riesgo, creatividad, inteligencia, estabilidad emocional, autocontrol, dominio, dinamismo, autoafirmación, aptitud para las ciencias, franqueza, eficacia, amor al riesgo y objetividad.; b) Femeninos: Pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, solidaridad, timidez, falta de iniciativa, curiosidad, seguridad, soñadora, dudosa, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, afectividad marcada, frivolidad, incoherencia, debilidad y subjetividad; y los ligados a roles: a') Roles sociales: Las actividades de preocupación y cuidado aparecen ligadas al sexo femenino; las deportivas al sexo masculino; b') Roles políticos: Los puestos de mando, gestión y poder aparecen ligados al sexo masculino; c') Roles familiares: Las actividades domésticas y culinarias (sexo femenino), autoridad y actividades de estudio (sexo masculino) y las actividades ligadas al cuidado y educación de los hijos (sexo femenino); d') Roles profesionales: Las actividades de investigación, las técnicas y las de responsabilidad social aparecen ligadas al sexo masculino.

Por lo que respecta a los **sesgos sexistas**, se ha convenido en clasificar los más comunes en:

- *Androcentrismo o androcentricidad*: Ver el mundo y la ciencia desde la perspectiva masculina, considerando a la mujer como objeto pasivo en la Historia.
- *Insensibilidad del o ante el género*: Ignorar el género como una variable importante socialmente.
- *Sobregeneralización*: Se puede hablar de sobregeneralización cuando en un estudio, investigación o trabajo que se ha realizado se trata sólo un sexo, pero sus conclusiones finalmente se aplican a ambos sexos.
- *Sobreespecificidad*: En un estudio, texto, trabajo o sistema de comunicación donde se produzca este sesgo sexista, es imposible determinar si su contenido es aplicable a uno o a ambos sexos, debido a la forma en que se presenta. Muchos de los problemas que envuelven al lenguaje sexista pertenecen a esta categoría (lenguaje sexista por omisión, por exclusión, etc.)
- *Dobles estándares o dobles normas*: Evaluar conductas, rasgos o situaciones idénticas con medidas, recursos o raseros diferentes.
- *Adecuación del sexo*: Asignar las características humanas sólo a uno u otro sexo y tratarlas como muy importantes para ese sexo.
- *Familiarismo*: Ignorar la diferenciación intrafamiliar relevante o atribuir características de los individuos a la unidad familiar.
- *Dicotomía sexual*: Tratamiento de los sexos como dos categorías discretas, atribuyendo características humanas a un sexo e ignorando las diferencias intragrupo.





Todo proceso de identificación sexual y de aprendizaje social de roles y estereotipos que implica el género al que pertenecen la niña o el niño, se ven favorecidos por toda una serie de agentes de socialización ampliamente analizados en la literatura existente sobre el tema. Los agentes que pueden originar creencias estereotipadas acerca de la idoneidad de las características sexuales, serían:

- La familia. La división de roles en el seno familiar servirá como modelo de aprendizaje para niñas y niños, al observar la conducta diferenciada de sus padres y madres.
- La escuela. Ésta puede fortalecer estereotipos sexistas que seguramente se iniciaron en la familia. Estereotipos que se pueden manifestar en:
 - La organización del centro educativo (puestos de responsabilidad y de dirección).
 - El currículum (manifiesto y oculto).
 - Las normas de comportamiento.
 - **El lenguaje utilizado.**
 - **Los recursos educativos.**
 - La organización del espacio.
 - Las actitudes del profesorado.
 - La participación de madres y padres.
 - El sistema de relaciones establecido entre el alumnado y profesorado y entre el propio alumnado, dentro y fuera del aula y del centro.
 - **Los libros y materiales instructivos utilizados.**
- La publicidad y los medios de comunicación. Que pueden ser y son vehículos importantes de transmisión de estereotipos.
- La literatura y los medios de comunicación infantiles. Los cuentos tradicionales están sobrecargados de estereotipos sexistas, al igual que la publicidad de juegos, juguetes y actividades lúdicas.
- El lenguaje hablado y escrito. Por su uso, es un mecanismo permanente, sutil y, en muchos casos inconsciente, de discriminación de la mujer.

La influencia negativa sobre el género femenino de los diferentes agentes de socialización conducen insistentemente a la mujer hacia el mundo de lo "privado" (lo cotidiano) y al hombre hacia la esfera de lo "público" (la actividad socioeconómica). Y así ocurre que estos fenómenos se han ido manifestando y han ido calando en distintas manifestaciones de la conducta y de la normativa social; por ejemplo, en el acceso a determinados estudios, en la organización de las fuerzas políticas, en las esferas de poder, **en el mundo laboral** y sindical, en la utilización del tiempo, etc.

2. MEDIDAS DE ACCIÓN POSITIVA PARA FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. SÍNTESIS

Al igual que en la mayoría de legislaciones europeas, en España se ha impuesto el concepto de "igualdad de oportunidades" frente al de "igualdad de derechos" debido a que con la aplicación





de este último no se ha conseguido la desaparición de los prejuicios que implican la desigualdad. Por esa razón, en el Programa Comunitario a Medio Plazo para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (Consejo de las Comunidades Europeas, 1986-1990) se estableció que "los Estados Miembros debían adoptar medidas globales y específicas de promoción de empleo femenino y del carácter mixto del empleo, sobre todo desarrollando acciones positivas".

El término acción positiva aparece en 1970 ligado a las estrategias de lucha para la no discriminación por cuestión de sexo, raza, origen, religión, y otras discriminaciones indirectas –resultado de actitudes de tipo social– que influyen gravemente en la consecución de la total integración en el mundo laboral. El objetivo primordial de las acciones positivas generalmente consiste en complementar la legislación previa sobre la igualdad entre los hombres y las mujeres. De hecho se puede definir acción positiva como cualquier medida que intente eliminar las desigualdades existentes en la práctica ya que, aunque a nivel legislativo se haya hecho un esfuerzo para paliar las desigualdades, en la práctica siguen persistiendo las desigualdades y las discriminaciones.


Todos los países de la Comunidad Europea incluyen en su legislación el reconocimiento del principio de igualdad entre hombres y mujeres; pero en la realidad misma es aún muy persistente la discriminación social hacia la mujer. Este hecho ha motivado e incentivado el ir recomendando y dictando las medidas de acción positiva.

Justamente las medidas de acción positiva tendentes a defender los derechos de la mujer –en relación al principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo– se han traducido en normas legales y políticas de acción, encaminadas a la protección del derecho al trabajo y a la posibilidad de acceder a él. En el punto 4 de la Recomendación del Consejo de la Comunidad Europea de 13 de diciembre de 1984, relativa a la Promoción de Acciones Positivas en Favor de las Mujeres (84/636 CEE) se recomienda que dichas acciones tengan por objeto:

- La información y sensibilización para el mundo del trabajo y del público en general, sobre la necesidad de **promover la igualdad de oportunidades para las mujeres en la vida profesional.**
- El respeto de la dignidad de las mujeres en el **lugar de trabajo.**
- La realización de estudios y análisis cualitativos y cuantitativos sobre la situación de las mujeres **en el mercado de empleo.**
- La diversificación y adecuación de las **opciones y cualificaciones profesionales.**
- La adopción de las medidas necesarias para que los **servicios de colocación, orientación y consejo** dispongan de personal cualificado y en número suficiente para ofrecer un servicio basado en el dictámen pericial que requieren los problemas particulares de las paradas.
- La adaptación, el ajuste y la organización de las **condiciones y tiempo de trabajo.**
- La participación activa de las mujeres **en los órganos de decisión**, incluidos los que representan a los trabajadores, a los empresarios y a los autónomos.

Diferentes organismos internacionales han elaborado tratados, pactos, resoluciones y normativas legales que han supuesto la base para que los Estados regularan, adaptaran y aplicaran la legislación referente al derecho de igualdad y protección legal de la mujer. Cabe citar entre las leyes más importantes las siguientes:



- 
- a. **Las Resoluciones de la ONU:** la *“Declaración Universal de Derechos Humanos”* (ONU 10.12.1948, en los artículos 2 y 23); el *“Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”* (ONU 16.12.1966); el *“Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”* (ONU 16.12.1966); el *“Convenio sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”* (ONU 18.12.1979). Dicha Convención se compone de treinta artículos que promulgan de forma jurídica obligatoria principios aceptados universalmente y medidas para conseguir que la mujer disfrute de la igualdad de derechos en todas las esferas –política, económica, social, cultural, educativa, civil– etc.
 - b. **Las Resoluciones del Consejo de Europa:** el *“Convenio para la protección de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales”* (Consejo de Europa, 4.11.1950); la *“Carta Social Europea”* (Consejo de Europa, 18.10.1961); y el *“Convenio europeo relativo al reconocimiento y la ejecución de decisiones en materia de custodia de menores, así como el restablecimiento de dicha custodia”* (Consejo de Europa, 20.5.1980).
 - c. **Las Resoluciones de la OIT (Organización Internacional del Trabajo):** el *“Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)”*, número 100. sobre supresión de la discriminación entre hombres y mujeres en materia retributiva; el *“Convenio número 111”* (OIT, 25.6.1958) relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación.; el *“Convenio número 156”* (OIT, 23.6.1981) sobre la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras: respecto a las responsabilidades familiares; el *“Convenio 142”* (OIT, 1975) **relativo a la orientación y formación profesional**. En este convenio se exige a los Estados Miembros que adopten y desarrollen políticas y programas completos y concertados de orientación y formación profesional para fomentar la igualdad de oportunidades.
 - d. **Las Resoluciones de la Comunidad Económica Europea:** A partir de las directrices comunitarias surgidas del Derecho comunitario (preferente ante el nacional) se han conseguido cambios que han sentado las bases jurídicas necesarias para un cambio en general en relación a la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos. En el caso de la igualdad de oportunidades para las mujeres, la fórmula adoptada con mayor frecuencia es la de las directivas comunitarias. El Tribunal Europeo de Justicia ha dictado cincuenta sentencias sobre cuestiones de igualdad que se refieren a temas de remuneración, empleo y seguridad social.

Las primeras medidas adoptadas referidas a la igualdad de oportunidades se remontan a los años 60. Entre las más significadas: el *“Tratado de Roma”* (1957) en su artículo 119 que establece que cada Estado Miembro garantice y mantenga la igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos para un mismo trabajo. Y las siguientes directivas: Directiva 75/117/CEE, (igualdad de retribución entre trabajadoras femeninas y trabajadores masculinos para un mismo trabajo); *Directiva 76/207/CEE*, (igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo); *Directiva 79/7/CEE*, (igualdad de trato entre mujeres y hombres en materia de seguridad social); *Directiva 86/613/CEE* (igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejerzan una actividad autónoma); *Directiva 86/378/CEE* (igualdad de trato entre hombres y mujeres en los regímenes profesionales de la seguridad social).

Cabe recordar aquí otras normas comunitarias sobre la igualdad jurídica entre hombres y mujeres. Por ejemplo, la creación de un comité consultivo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1981); la promoción de la igualdad de oportunidades para la mujer a partir de acciones positivas creando organismos nacionales (1982); (Estas normas comunitarias ofrecen, además, una serie de orientaciones o sugerencias para la acción y la puesta en marcha de soluciones. Se sugiere que conviene crear empleos y ampliar las contrataciones; desarrollar la educación, la formación y la orientación profesional; promover acciones positivas en favor de las



mujeres: promover los grupos mixtos y, finalmente, eliminar las desigualdades de hecho). A partir de 1986 se diseminan y fomentan los planes de igualdad de oportunidades de las mujeres.

e. **Otras medidas de interés:** Otras disposiciones y resoluciones hacen que, en 1978, la mujer disponga ya legalmente el mismo estatus que el hombre en las relaciones conyugales y respecto a los hijos, concretamente en relación con la filiación, la patria potestad, el régimen económico del matrimonio (11/1981) y la nacionalidad (52/1982). En este período se ratificaron diferentes pactos internacionales elaborados por la ONU, el Consejo de Europa y la OIT. Conviene destacar: *la Constitución de 1978*, que contempla los derechos de la mujer en los artículos: 14 y 35. 1; la *Ley del Estatuto de los Trabajadores* también hace referencia a la no discriminación por razón de sexo en los artículos 4.2-c, 4.2-e, 17.1, 24.2, 28; y la *Ley Básica de Ocupación, Ley 51/1980*, del 8 de octubre, artículo 38.2.

f. **Políticas de Acción en la Unión Europea y en España:** Las primeras medidas adoptadas en relación a la igualdad de oportunidades aparecen en 1975 proponiendo un programa de acción social elaborado por el Consejo de la Comunidad Económica Europea. Pretendía mejorar la situación de la mujer mediante las siguientes directivas: Prohibición de la discriminación salarial, igualdad de acceso al empleo, formación e igualdad de condiciones de trabajo y de seguridad social. En 1977 el Fondo Social Europeo se sumó a estas iniciativas financiando medidas de formación para eliminar la discriminación de la mujer en el empleo y ofrecerle formación para el trabajo en el que tradicionalmente estaba peor representada. Más adelante, a partir de 1981 la Comisión Europea diseñó diferentes políticas traducidas en varios Planes de Acción como: a) *El Primer Plan de Acción para la Igualdad. 1982-1986*, en que se aconsejaban las siguientes acciones:

- Información y sensibilización para el mundo del trabajo y del público en general, sobre la necesidad de promover la igualdad de oportunidades para las mujeres en la vida profesional.
- Respeto de la dignidad de las mujeres en el lugar de trabajo.
- Realización de estudios y análisis cualitativos y cuantitativos sobre la situación de las mujeres en el mercado del empleo.
- Diversificación y adecuación de las opciones y cualificaciones profesionales.
- Adopción de las medidas necesarias para que los servicios de colocación, orientación y consejo dispongan del personal cualificado y en número suficiente para ofrecer un servicio basado en el dictamen pericial que requieren los problemas particulares de las paradas.
- Adaptación, ajuste y organización de las condiciones y tiempo de trabajo.
- Participación activa de las mujeres en los órganos de decisión, incluidos los que representan a los trabajadores, a los empresarios y a los autónomos.

Para no extenderme, citaré otras medidas como el Segundo Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades. 1986-1990; el Tercer Plan de Acción 1990-1995; la Iniciativa NOW; y los sucesivos planes españoles para la Igualdad de las Mujeres tanto a nivel estatal como autonómico desde esa fecha hasta ahora.





3. NUEVOS ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA NO DISCRIMINATORIA

A. Género y actitudes hacia el trabajo

Los cambios sociales y laborales en esta última parte del siglo XX, han planteado la necesidad de profundizar en la nueva noción de género, en los roles que debe desempeñar cada una de las personas –mujer u hombre,– responsabilizados en desarrollar su sentido de la ciudadanía a través del trabajo, y, por tanto, los nuevos planteamientos de la función orientadora tendentes a desmoronar actitudes discriminativas y sexistas en los lugares de trabajo y en los ámbitos profesionales. De hecho, el primer eslabón es el estudio de las actitudes de uno y otro género hacia el trabajo.

Se ha asumido que los estereotipos de género y la división doméstica del trabajo entre sexos definen los parámetros de los debates acerca del empleo femenino y de la segregación ocupacional. Aún más; son más cuestionables aún las asunciones acerca de la orientación de los hombres hacia el trabajo remunerado o la no orientación hacia el cuidado de los niños o el trabajo doméstico. El hombre no considera que pueda haber opciones alternativas al trabajo, como el matrimonio o la maternidad/paternidad. Para la mujer, en cambio, la familia provee un trabajo alternativo.

Para estudiar las relaciones entre desarrollo de la carrera y el género hay que examinar el contexto social, psicológico, político, económico en que mujeres y hombres se desarrollan. De alguna manera habría que estudiar muy minuciosamente, desde la orientación profesional, los siguientes extremos:

- Hasta qué punto son esenciales para el desarrollo individual los valores y los fines sociales en una cultura determinada.
- La concienciación del estadio de desarrollo de una sociedad en un *continuum* desde lo rural a lo industrial y a lo tecnológico.
- Si la sociedad es democrática o autoritaria, capitalista o socialista, etc.
- El grado de alfabetización y distribución de hombres y mujeres en la educación.
- El grado de espiritualidad y cómo la religión controla o afecta aspectos de la vida incluyendo roles femeninos y roles masculinos.
- El estado de desarrollo de la orientación profesional de una cultura como parte del sistema.
- Cómo la sociedad distribuye los roles en la educación, en el trabajo y en la familia.
- Cómo se cultivan la independencia, interdependencia y la dependencia.
- Cómo ven los políticos la igualdad entre sexos.
- Cómo se prepara a niños y a niñas para el futuro siglo XXI.
- Si la orientación se basa en la clásica adecuación de personas a trabajos o más bien usa los métodos modernos de orientación evolutiva o del desarrollo.
- Las barreras que pueden limitar el desarrollo profesional.
- Cómo se perciben en una cultura dada la tradición y el cambio y si se está a favor del cambio o de la tradición.





B. La división del trabajo en función del sexo a lo largo de las diferentes culturas

Existen tendencias interculturales en la estructura y composición de la fuerza laboral, en los derechos individuales y el desarrollo, en la estructura de la familia, en los objetivos educativos y en los programas formativos, que indican que se precisan nuevas metas y estrategias en la orientación profesional. Entre otros fenómenos que están actualmente ocurriendo, la participación de la mujer en las estructuras del trabajo remunerado es un fenómeno mundial, debido a diferentes factores: inflación, divorcio, viudedad, separación matrimonial, movimientos feministas, inmigración, papel de la mujer en el desarrollo económico, etc.

B.1. La distribución ocupacional

Este incremento de la mujer en el trabajo remunerado es visto desde muchas instancias sociales como uno de los cambios sociales más dramáticos de este siglo. La oficina Internacional del Trabajo informó, en 1978, que las mujeres constituían más de una tercera parte de la población activa en el mundo económico y que un 46% de las mujeres entre 15 y 64 años estaban empleadas. El modo cómo se distribuyen las mujeres en el mundo laboral en las diferentes culturas es un indicador de su desarrollo profesional. De hecho se ve claramente que hay "trabajos específicos de mujeres" y "trabajos específicos de hombres" (Holland, 1980). Grandes porcentajes de mujeres se concentran en unos pocos trabajos (por ejemplo, los agrícolas, los administrativos y de servicios, los de enseñanza, los textiles, etc.) y, a la vez, una pequeña proporción de mujeres ocupan puestos directivos, ejecutivos, quedando la mayoría de las veces centradas en niveles más bajos, menos pagados y de poca responsabilidad y capacitación. Hay alguna variación en la proporción de cambios de una cultura a otra y en algunos países, pocos, hay pocas mujeres que ya han entrado en ámbitos laborales tradicionalmente destinados a los hombres, como leyes, política, ministerios, negocios, etc. El problema es especialmente grave cuando se refiere a mujeres en inferioridad de condiciones (de otras etnias, de otras creencias, emigrantes, etc.). En efecto: examinando la relación entre género y trabajo, se evidencia que las mujeres están en inferioridad de condiciones económicas, comprobándose que género y etnia interactúan, ocupando la mujer el último y más bajo escalón socioeconómico. La feminización de la pobreza implica que es la mujer la que acrecienta la proporción de las personas económicamente desfavorecidas, en todo el mundo.

Toda una serie de factores afectan a la participación de la mujer en el mundo del trabajo y en la composición de la mano de obra. Aunque los cambios en los medios laborales son muy lentos, la experimentación de nuevas formas de estructuras laborales está afectando tanto a los hombres como a las mujeres. Así pues, se pueden citar como aspectos que benefician el trabajo femenino: el trabajo a tiempo parcial, el acortamiento de la semana laboral, el horario flexible, los puestos de trabajo compartidos y en turnos, las guarderías en las propias empresas, y otras ventajas por maternidad y paternidad. Hoy día ya se pueden realizar movimientos en horizontal, además de en vertical. Por otra parte, se ha iniciado la promulgación de nuevas leyes y de normativas tendentes a la igualdad de oportunidades que están beneficiando a la mujer y a las poblaciones minoritarias. Otros factores de relevante importancia que afectan a la participación femenina en el trabajo son: el número y edad de las hijas y los hijos, el aumento de las experiencias laborales relacionado con la cantidad y la calidad de la educación y la formación.

B.2. El cambio en las pautas del trabajo y de la familia

Los cambios en las pautas familiares y laborales varían de una cultura a la otra. Lo que hay que tener presente es que la interacción entre trabajo y familia afecta a los roles de género, a la divi-





sión del trabajo y a la interrelación de ambos campos entre sí. Mientras que muchas mujeres se han incorporado al sector laboral, los hombres se están resistiendo a incorporarse a las tareas familiares y al mantenimiento de la casa, especialmente si están sesgados hacia la concepción de que existen papeles que deben ser desempeñados por los hombres o por las mujeres, separadamente. Aunque se están dando pequeños e imperceptibles cambios, la investigación demuestra que la participación de los hombres en las tareas familiares no aumenta significativamente cuando la mujer se integra en el mundo laboral, con consecuencias obvias y problemas añadidos (Pleck, 1981).

C. Principios o asunciones acerca de los papeles de mujeres y hombres en función de la educación y de la orientación

La orientación profesional es un conjunto de estructuras que intentan dinamizar el cambio, no sólo de las instituciones escolares y empresariales, sino también de la sociedad. El papel de agente social de cambio no puede abstraerse de la orientación directa a hombres y mujeres que son el objeto primero de dicha orientación. Es preciso, pues, revisar los principios que sirven de marco de referencia actual de las relaciones entre dinámica social y empleo en evolución.

- C.1. Mientras que los papeles de mujeres y de hombres cambian en todo el mundo, la proporción y naturaleza del cambio depende del contexto cultural y deben ser examinados en relación con la historia de cada nación y su estadio de desarrollo, incluyendo ahí la característica de si es o no un país desarrollado.
- C.2. Para entender el cambio de roles deberemos examinar la política, la economía, la filosofía de la educación y la estructura de cada país para determinar cómo interactúan estas fuerzas controlando la vida de las personas o procurándoles libertad para escoger y aumentar su abanico de oportunidades.
- C.3. Mientras mujeres y hombres, en muchas culturas, ven limitadas sus elecciones profesionales, las mujeres han sido las que precisamente han estado (y están) en desventaja frente a esas oportunidades –educativas y profesionales–. Se ha admitido que estas limitaciones justamente han sido determinadas por la “ética laboral” dominante que es la que impregna las normas culturales sobre el trabajo, la educación, la familia, el ocio y las actitudes tradicionales acerca de los roles de mujeres y de hombres en esas esferas de la actividad.
- C.4. Los roles cambiantes de mujeres y de hombres exigen que examinemos la carrera profesional, la toma de decisiones vocacionales y la educación para la carrera de un modo mucho más amplio. Desde el momento en que las mujeres incrementen su participación en el mundo laboral y los hombres en el trabajo familiar, los programas de orientación profesional deberán incluir en ellos no sólo los trabajos que la gente hace y la educación que se les debe dar para ello, sino también los roles, pautas y estilos de vida que cada persona valore y escoja.
- C.5. Los mecanismos estereotipadores se dan y se refuerzan en cada uno de los estadios del continuum educación y afectan al currículum escolar y a la orientación, haciendo que los chicos y las chicas perciban ciertas profesiones adecuadas (o no adecuadas) para ellos. Este mecanismo estereotipador es consciente y también inconsciente y se basa en la ideología de los roles sexuales que –en cada cultura– prescribe lo que mujeres y hombres hacen, pueden hacer y deben hacer.





D. Intervenciones orientadoras en función de los futuros cambios

Es de dominio público que el cambio en los roles femeninos y masculinos es una de las tendencias dominantes en todas las culturas y que estos cambios están teniendo lugar y continuarán teniendo un potente influjo en el trabajo, en la educación y en la familia. Los cambios requieren que los/las orientadores/as consideren un concepto de carrera mucho más expandido, más amplio para ambos sexos y que se desarrollen los objetivos de la orientación profesional y los métodos más congruentes con esos cambios. Además, ya que están dándose esos cambios en el desarrollo de la carrera de ambos sexos, en las pautas familiares y laborales, y en la distribución laboral y educativa, se precisa una mayor concienciación de que están ocurriendo profundas transformaciones en la tecnología y en la percepción humana. Los movimientos de transformación –con lo que comportan de avance tecnológico, de descubrimiento de la inteligencia creativa, de modos alternativos de conocer y percibir, etc.– ofrecen nuevos conceptos y nuevos contextos para la orientación profesional.

D.1. Nuevos objetivos o metas en la orientación profesional

Se pueden considerar los siguientes:

- Que la orientación profesional se centre no sólo en los puestos de trabajo sino también en las pautas de vida y los roles de vida, incluyendo el aumento en la preparación para la independencia económica de las mujeres y en la preparación de los hombres para desarrollar papeles familiares.
- La necesidad de hacer a la clientela más consciente de su propia socialización profesional, el modo en que el sistema de roles sexuales puede limitarla y cómo pueden trascender su propia socialización y condicionar más un verdadero y total desarrollo de potencialidades.
- Necesidad de ayudar a las personas a crear su propio proyecto de futuro, anticipando sus posibilidades, identificando las necesidades sociales, creando actividades emprendedoras y ayudándoles a identificar esas necesidades, luchando contra la tendencia de estrechar o disminuir el abanico de ocupaciones a su alcance.
- Necesidad de ayudar a las personas jóvenes y adultas a trabajar hacia la integración de roles en una sociedad en que los valores laborales, familiares, ecológicos y consumistas pueden ir cambiando. Ayudar a la clientela a ver que el oficio o profesión es una parte de la carrera personal considerando cómo los valores que presiden el trabajo se relacionan con otros valores vitales; ver la interrelación de los roles de vida, cómo cada parte encaja con las otras, y negociar tareas y relaciones para aumentar la calidad de vida por medio de una aproximación holística de todos los roles.
- Necesidad de ayudar a la gente a trascender los roles sexuales y los estereotipos –y otros estereotipos de raza, clase social, handicaps, etc.– que limitan el abanico de opciones para los que se es capaz y se desea considerar a la hora de escoger.

Los/as profesionales de la orientación deberán ser conscientes del sesgo en sus propias actitudes y conductas (presentes desde el principio en su socialización). Por ejemplo, sesgos manifiestos vertidos inconscientemente no sólo en los textos, o en los tests o en los materiales de orientación, sino también en el modo de tipificar las profesiones y las materias, en las políticas institucionales, en los procedimientos, en las estructuras y, finalmente, en la instrucción a través de los ordenadores y a través de otras tecnologías al servicio de la orientación.





Asimismo tendrán que redoblar esfuerzos para crear e implementar programas evolutivos de desarrollo profesional y reducir los inhibidores del desarrollo vocacional en las estructuras educativas, en la política y en la práctica. Las personas adultas necesitarán reeducación específica para paliar sesgos referidos a los roles sexuales aprendidos en su proceso de socialización. Necesitarán también pasar por programas creativos incardinados en centros escolares, de enseñanza superior, en centros de rehabilitación, en centros comunitarios diversos, y muchas otras soluciones hacia la no discriminación.

Es el momento en que los planes de igualdad de oportunidades de las mujeres con respecto a los hombre fomenten programas de orientación democratizadora y se coordinen con otros programas de derechos humanos. Que se planteen políticas de reducción de los estereotipos que expandan la igualdad de oportunidades entre mujer y hombre, que ofrezcan conceptos útiles, modelos y procesos para los formadores, los educadores y los orientadores. Y que se creen materiales y recursos dirigidos a la desaparición de las políticas discriminatorias.

D.2. Impacto del currículum y de la orientación en el desarrollo profesional de las mujeres

El modo más común por el que el *currículum* limita el desarrollo de las mujeres es la **tipificación de las materias escolares y de las actividades didácticas, lo cual muy pronto crea límites a la exploración profesional de las niñas y, más tarde, a sus elecciones profesionales.** Se ve, por ejemplo, cómo las niñas se inclinan hacia materias prácticas y los niños a materias más técnicas e industriales. Otra barrera curricular es la poca representación de las niñas en matemáticas y ciencias no sólo en el instituto sino más adelante en las carreras universitarias. Lo mismo se puede decir en la elección de especialidades deportivas y atléticas.

Un área que ha sido cuidadosamente estudiada y documentada por la desigual representación o retrato negativo de las mujeres **han sido los textos escolares, las guías curriculares y las lecturas infantiles.** También se ha comprobado que existen actitudes sesgadas en los mismos orientadores/as, en la información profesional, en los inventarios y tests de intereses, y en **muchos otros materiales que se usan para orientar.**

D.3. Posibles enfoques para redactar programas de orientación profesional no discriminatorios

Como punto de partida se pueden plantear los siguientes principios en el momento de planificar un marco de referencia sistemático para el desarrollo de un *currículum* orientador.

- Planificación de centros de aprendizaje profesional en los que los/las estudiantes aprendan acerca de sí mismos/as y de sus opciones.
- Infusión curricular, en unidades didácticas, lecciones y créditos, de tópicos prioritarios, como por ejemplo, la toma de decisiones, los roles cambiantes de mujeres y de hombres, las variaciones del mercado laboral, los valores y su relación con las decisiones, la psicología de las carreras profesionales, la psicología del yo, la psicología de las relaciones interpersonales, etc.
- Consejo en grupo, entre pares o individual, que incluya grupos de motivación al logro, grupos de refuerzo, grupos de desarrollo personal, clarificación de valores, enseñanza para tomar decisiones, consejo y orientación dado por compañeros (pares), etc.





- Enseñanza para diferentes edades, incluyendo la relación entre personas jóvenes y mayores, voluntariado juvenil y adulto en escuelas, entrevistas a personas ancianas o personas más mayores por parte de los más jóvenes.
- Enseñanza asistida por ordenador y **materiales multimedia para la orientación profesional, que hayan controlado los sesgos de género y raza.**
- Experiencias exploratorias en trabajos remunerados o no remunerados, para probar de un modo real los diferentes roles y opciones para uno u otro de los sexos.
- Consulta a las plantillas escolares y al profesorado para asegurar la implementación de programas de orientación no discriminatorios.

D.4. Prospectivas de futuro para la planificación de la carrera

Para moverse desde el sistema de funcionamiento por roles sexuales propios del pasado hacia el futuro, la orientación profesional precisa pasar por un cambio de planificación, de filosofía, de diseño global de sus planteamientos. Es importante reflexionar sobre la prospectiva y los rasgos que en un futuro deberían caracterizar la dinámica del desarrollo profesional de mujeres y de hombres, para que ambos puedan controlar sus carreras y sus vidas en un mundo en plena transformación. Estos deseos de mejora pueden ser telegráficamente resumidos como sigue:

- 1º. Mujeres y hombres deberán ser capaces de elegir y de tomar decisiones más acordes con sus auténticos intereses, talentos, valores y preferencias y podrán explorar una amplia variedad de campos, materias y actividades no etiquetadas por su pertenencia a un sexo. Esta situación se vivirá ya en la infancia, en que **la educación y la orientación se encargarán de no reproducir las actitudes estereotipadas.**
- 2º. Habrá una **distribución más equitativa de la educación y el trabajo entre mujeres y hombres.** Se estará lejos de una segregación ocupacional y educativa en todos los niveles de la educación y en todo tipo de profesiones.
- 3º. Mujeres y hombres se relacionarán de una manera más sólida y se tratarán como iguales, evitando que la mujer sea "menos que" y el hombre sea "más que". Se respetarán uno a otro en la casa y en el lugar de trabajo tratando de resolver los conflictos de un modo constructivo y de **negociar y compartir sus funciones.**
- 4º. Mujeres y hombres tendrán **oportunidad de decidir** sin culpabilizarse por el hecho de estar desempeñando uno o varios roles.
- 5º. Mujeres y hombres fuera de la estructura de las oportunidades, más marginales, tendrán mayor probabilidad de desarrollar su potencial y sentir que tienen las mismas opciones y elecciones, el mismo control, dignidad y autodirección de sus vidas que las demás personas.
- 6º. Mujeres y hombres construirán mejor sus pautas de comunicación en las organizaciones y en las empresas.
- 7º. Mujeres y hombres aprenderán gradualmente a **abandonar sus estereotipos.** Dejarán de etiquetar a la gente y de hacer asunciones acerca de ellas por causa de una característica concreta ya sea por el sexo, por la raza, por la edad, por las limitaciones, por las preferencias sexuales o por la etnia. Aprenderán a relacionarse unos con otros sobre la base de su humanidad.



8°. Mujeres y hombres serán **más conscientes del poder del lenguaje**, de su impacto en el auto-concepto de las personas y en las imágenes positivas y negativas que ello comporta.

9°. Finalmente, hombres y mujeres desde un aprendizaje social a largo plazo habrán interiorizado nuevas maneras de saber, de percibir y de desarrollar potenciales creativos y humanos, **que dejen de lado el sistema obsoleto de desempeño de roles sexuales**.

4. LOS RECURSOS PARA TOMAR DECISIONES PROFESIONALES DESDE LA PERSPECTIVA NO DISCRIMINATORIA

Se suelen subdividir los modelos teóricos de toma de decisiones profesionales en descriptivos y prescriptivos. Los **modelos descriptivos** intentan explicar cuáles son los modos en que las personas toman decisiones profesionales, es decir, describen el fenómeno natural de la decisión. Los **modelos prescriptivos** presentan el esfuerzo por ayudar a la gente a tomar decisiones y a comprender las reglas que se deben seguir para realizar buenas decisiones y evitar riesgos, errores e indeseables consecuencias. Entre éstos voy a citar el modelo de H. B. Gelatt, publicado en 1962, y el modelo de J. D. Krumboltz, de 1976 (Consúltese Rodríguez Moreno, 1994, para más detalles).

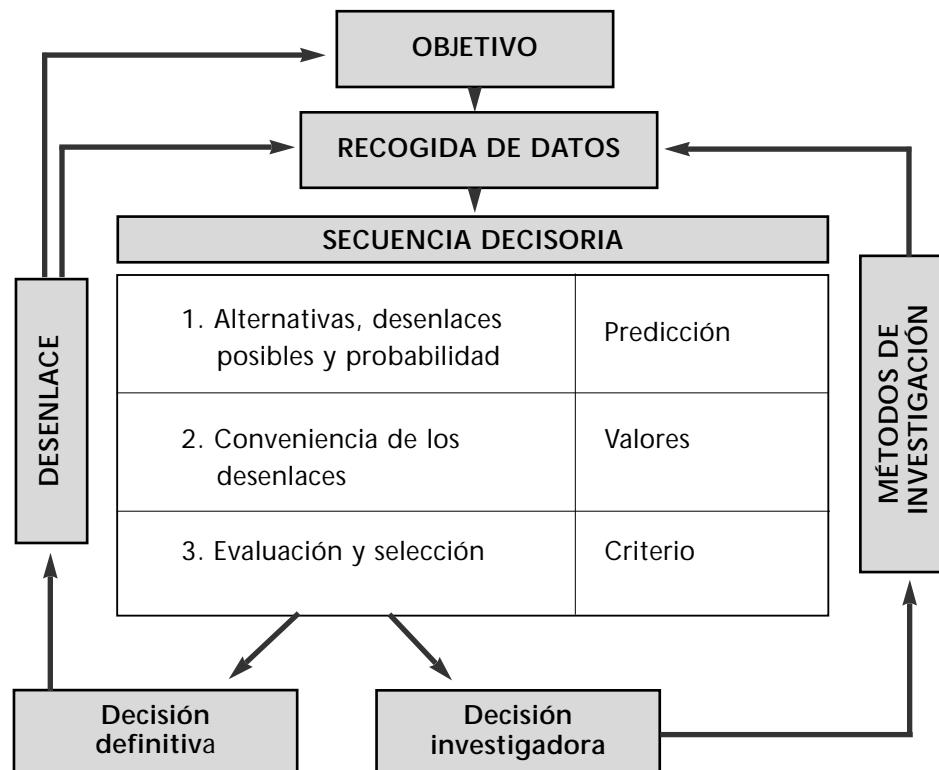
A. El modelo prescriptivo de H. B. Gelatt

H.B. Gelatt fue el pionero en la aplicación de la teoría de la decisión a la práctica de la orientación vocacional. En 1962 propuso su modelo como un avance prometedor en el proceso de toma de decisiones vocacionales según el marco conceptual de referencia que requería antes de tomar decisiones:

- 1°. Que se definan los objetivos claramente;
- 2°. Que se recojan datos y se analice su relevancia;
- 3°. Que se estudien las posibles alternativas;
- 4°. Que se evalúen las consecuencias.

En la figura que sigue, los componentes del modelo discurren así:

- I. El planteamiento de un **propósito u objetivo**. La **función de la orientación** es ayudar a la persona a decidir de un modo sistemático, a través de una exhaustiva recogida de datos.
- II. **La estrategia predictiva**, en que se evalúan las posibles alternativas, resultados y probabilidades. En ese contexto, los resultados de los tests, estudios anteriores, intereses de la persona, y la relación de esta decisión con futuras elecciones son ejemplos de datos posiblemente relevantes.
- III. **La estrategia del sistema de valores**, en que la persona orientada determina la deseabilidad de los resultados. Valorar es un proceso subjetivo que depende mucho de cada persona y de sus circunstancias.
- IV. **La estrategia de criterio** a través de la que se sopesa la información recopilada en los dos pasos o estrategias anteriores antes de seleccionar una decisión final o una decisión investigativa.



En el modelo de Gelatt una persona escoge sus objetivos ocupacionales de manera que pueda obtener la mayor ganancia con el mínimo gasto o pérdida; en ello está implícito el que el equipo orientador debe ayudar a las personas a predecir cuáles serían los resultados posibles de sus elecciones. Es de importancia señalar que la propuesta de Gelatt se centra en un enfoque evolutivo del proceso decisorio más que en la elección obligada en un momento puntual y único. La decisión está compuesta de pequeñas decisiones que van influyendo cada una de ellas en las decisiones subsiguientes.

El papel más importante de los servicios de orientación y consejo sería, para Gelatt, convertir en realidades las potencialidades lo cual sólo sería posible a base de conseguir que se vayan construyendo destrezas y habilidades para la toma de decisiones en las personas orientadas. En esta construcción tiene un papel preponderante la información y la manera que las personas tienen de procesarla.

B. El modelo prescriptivo de J. D. Krumboltz

En 1973, Krumboltz y Baker señalaron que, desde la perspectiva conductista se pueden acotar ocho fases en el proceso orientador:

1. Definir el problema y los objetivos de la persona que va a ser orientada.
2. Ponerse de acuerdo de que entre los dos se van a ir consiguiendo los objetivos.
3. Generar alternativas resolutorias del problema.
4. Recoger información sobre esas alternativas.





5. Examinar las consecuencias de las alternativas.
6. Reevaluar los objetivos, las alternativas y las consecuencias.
7. Tomar decisiones o ir seleccionando, tentativamente, una alternativa contingente cara a nuevos desarrollos de problemas y cara a las nuevas oportunidades.
8. Generalizar el proceso de toma de decisiones a nuevos problemas.

Desde esa perspectiva J. D. Krumboltz, creó el programa DECIDES para enseñar a tomar decisiones que está organizado según este plan:

Paso	Acróstico	Actividad
1	D	Definir el problema
2	E	Establecer un plan de acción
3	C	Clarificar valores
4	I	Identificar alternativas
5	D	Descubrir posibles salidas
6	E	Eliminar alternativas
7	S	(Start) Empezar actuar.

C. Ejemplos de recursos para enseñar a tomar decisiones

Las propuestas que los teóricos y creadores de materiales hacen para acercar las estrategias decisorias a la gente joven se han presentado en diferentes contextos.

Los *Programas Integrales y Preventivos*, incluyen, entre todo un conjunto amplísimo de objetivos, el de la toma de decisiones a diferentes niveles de escolarización, desde preescolar hasta la salida de la secundaria.

Hay *Guías para enseñar a decidir*, específicas, en las que se acomodan a la intelección del/de la usuario/a las prescripciones de teorías más o menos sofisticadas, con profusión de ejercicios, de ilustraciones y de actividades guiadas o autocontroladas, y con posible autoevaluación.

Otros materiales combinan la enseñanza de la elección con la información académica y profesional; son *Guías para explorar el mundo laboral*, adscritas a un determinado sistema de clasificación ocupacional y que, a partir de ahí, crean cuadernos de trabajo basados preferentemente en el estudio en profundidad de los requisitos ocupacionales.

Actualmente proliferan las *Guías para desarrollar destrezas de empleabilidad*, editadas por personas a título individual o por instituciones semejantes al INEM; son de fácil creación y suelen repetir mucho los contenidos. No obstante aún son insuficientes en nuestro país, en el que un elevado porcentaje de personas las desconocen.

Guías redactadas para desarrollar las habilidades de vida y para usar la prensa como herramienta didáctica en el aprendizaje de la toma de decisiones, son muchos menos conocidas en nuestro contexto.



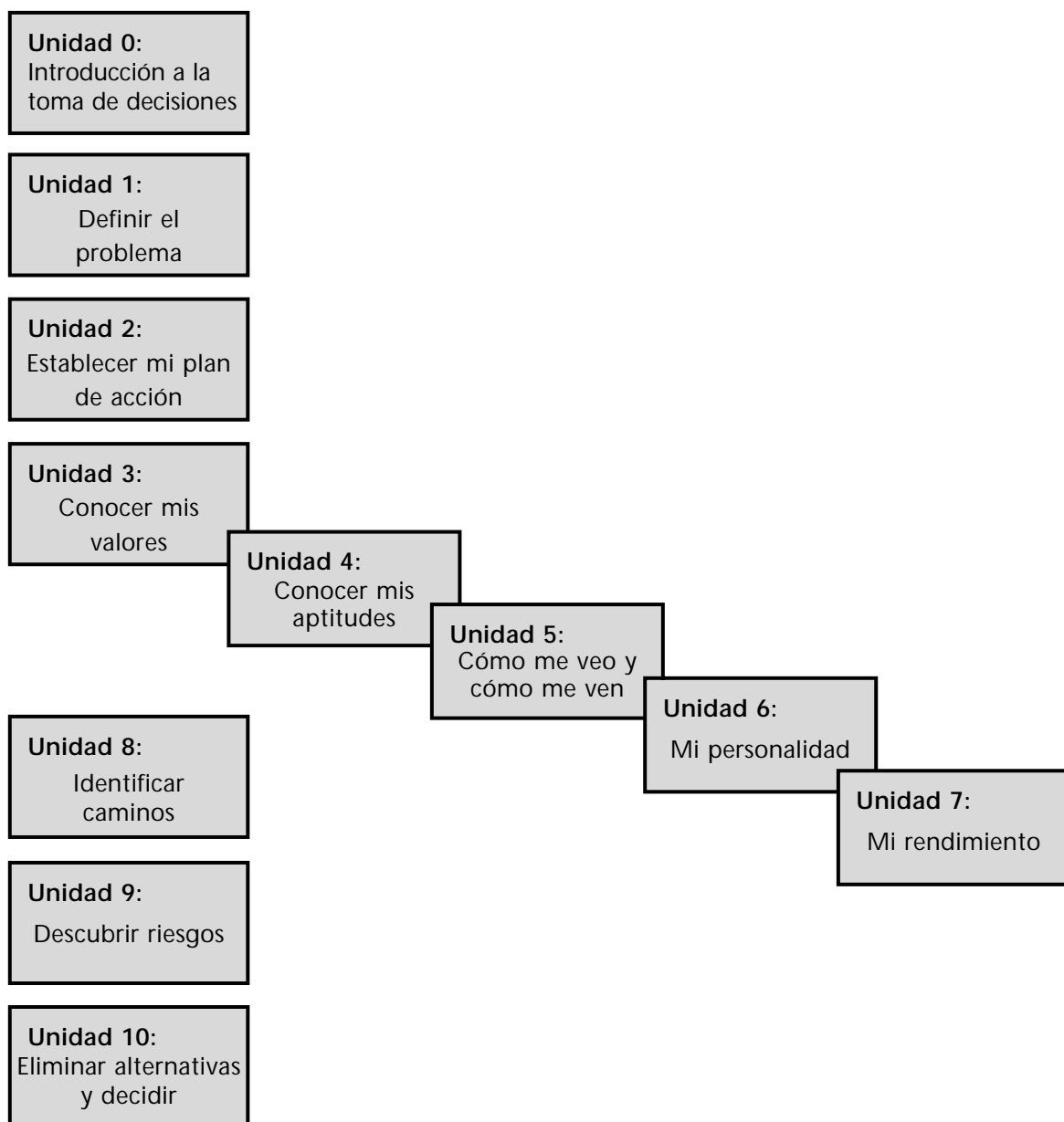


Del modelo de J. D Krumboltz se creó una adaptación (Rodríguez Moreno, 1992) que dio lugar al cuaderno para enseñar y aprender a tomar decisiones (DECIDES), motivo de un análisis posterior para detectar sus sexismos y sus contenidos discriminatorios.

D. Descripción del cuaderno para el alumnado "Decides"

D.1. Estructura del recurso

El cuaderno "DECIDES" está construido sobre el modelo de J. D. Krumboltz y su estructura interna es la siguiente: Diez unidades didácticas engarzadas a partir de la primera que es la que indica al/a la usuario/a cómo debe recorrer el programa, qué actividades deberá realizar y en qué consiste la síntesis al final de cada una de ellas. La representación gráfica de la sucesión de unidades y de su estructura es:



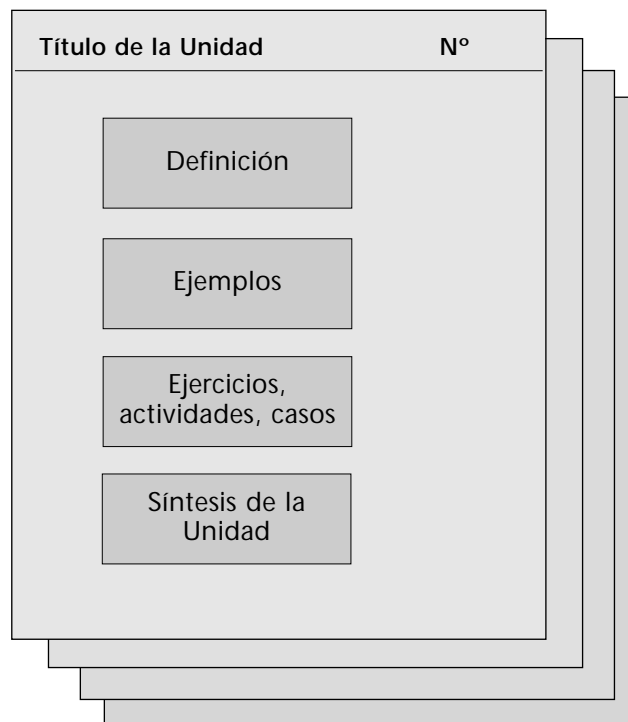


D.2. Contenido de las Unidades del cuaderno "DECIDES"

Las unidades didácticas son las siguientes y contienen una gran profusión de ejercicios, actividades y definiciones que siempre exigen respuesta del alumnado. Los títulos de cada una son:

- Unidad 0: Introducción al conjunto de las unidades
- Unidad 1: Definir el problema
- Unidad 2: Establecer mi plan de acción
- Unidad 3: Conocer mis valores
- Unidad 4: Conocer mis aptitudes
- Unidad 5: Cómo me veo y cómo me ven
- Unidad 6: Conocer mi personalidad
- Unidad 7: Conocer mi rendimiento escolar
- Unidad 8: Identificar los diferentes caminos y alternativas
- Unidad 9: Descubrir los riesgos de las decisiones
- Unidad 10: Eliminar alternativas y decidir

Todas las Unidades están distribuidas según la misma estructura:



(El detalle exhaustivo y detallado de todo ello, se puede encontrar en: Rodríguez Moreno, M.L. et al., 1994).





5. EL ANÁLISIS DE LOS SESGOS SEXISTAS EN LOS RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN: LA CRÓNICA DE UNA INVESTIGACIÓN

El Grupo de Orientación Diferencial de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, decidió analizar el recurso de orientación para la toma de decisiones arriba indicado. Este estudio realizado se centró en el análisis de la guía autoaplicada de toma de decisiones "Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales: Cuaderno del alumno", dirigida al alumnado de 8º curso de EGB (13-14 años) publicada por el MEC desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, concretamente desde el Servicio de Orientación.

Los objetivos que se propuso el equipo de investigación eran, en primer lugar, la **detección de prejuicios y estereotipos de género**, implícitos y explícitos, transmitidos a través del contenido icónico o textual y, en segundo lugar, la **creación de instrumentos que permitieran el análisis** de otros materiales didácticos y pedagógicos desde la perspectiva no sexista. De esta investigación ha ido emergiendo el nuevo método publicado en Laertes Editorial (Rodríguez Moreno et al. 1994).

El proceso investigador fue muy largo y centrado en la dinámica cualitativa y de acción research. Se subdividió en diferentes etapas. De ellas hago un breve resumen que puede servir de modelo para investigaciones similares:

A. La etapa de Preanálisis

Esta etapa fue previa, inmediatamente anterior al inicio de la etapa de análisis propiamente dicha. Los objetivos a cubrir en esta primera etapa fueron: 1º) El conocimiento y la lectura global del documento a analizar; 2º) La formación del equipo investigador; y 3º) El análisis y la recopilación de información relevante al tema de estudio. Examinémoslos a continuación con mayor detalle:

A.1. Conocimiento y lectura global del documento a analizar

El documento a analizar (*Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales: Cuaderno del alumno*) estaba establecido a priori. Por eso, esta etapa consistió en la lectura global, por parte de todo el equipo investigador del documento. Nuestro interés se centraba en ponernos en contacto con el material objeto de análisis realizando una primera aproximación a su contenido.

A.2. Formación del equipo investigador

Como ya he comentado antes, el diseño de la investigación se enfocó desde una perspectiva de discusión y elaboración continua de trabajo en equipo, de manera que todas las personas del grupo participaron en sus fases. En nuestro caso, las personas del equipo investigador están formadas en distintos campos académicos como son: Pedagogía Diferencial, Medición y Evaluación, Orientación Profesional, Métodos de Investigación Educativa, Técnicas de acción tutorial, Educación para la carrera, Necesidades educativas especiales, etc. Algunas de ellas, dominaban el tema de estudio, lo cual ha facilitado la formación del resto de los componentes del equipo.

Por lo que respecta a la formación durante el trabajo, se concreta en estos tres niveles:





Primer nivel: Formación técnico-metodológica. Las personas del equipo expertas en metodología de investigación llevaron a cabo unas sesiones formativas sobre la metodología y las técnicas más adecuadas para nuestro tema de trabajo.

Segundo nivel: Formación en el proceso de toma de decisiones. Este segundo proceso corrió a cargo de la autora de la guía (directora del equipo de investigación). El contenido de estas sesiones abarcó, por un lado, el proceso de toma de decisiones (concepto, variables explicativas y modelos) y, por otro, la explicitación de la filosofía de la guía, elemento básico en el que apoyar las observaciones (intenciones de la autora, objetivos, estructura, etc.).

Tercer nivel: Formación en los aspectos de discriminación sexista. Las personas del equipo expertas en el ámbito de la educación y de la orientación no sexista participaron en una serie de sesiones formativas con el resto del equipo, para clarificar los elementos fundamentales en torno al no sexismo que pudieran servir de pautas en el análisis de recursos didácticos sobre toma de decisiones, objeto de nuestra investigación.

A.3. Análisis documental

Merece destacarse esta etapa como un elemento muy significativo en el proceso de investigación. La búsqueda de fuentes documentales de todo género relacionadas con temas tales como la discriminación en educación, la orientación vocacional no sexista, la elección de profesión de la mujer, la mujer y el trabajo, etc., supuso un trabajo considerable. Se consultaron las diferentes fuentes documentales a las que teníamos acceso (bases de datos nacionales e internacionales; actas de congresos; publicaciones; legislación). Tras la selección de los materiales más relevantes para nuestro estudio procedimos a un análisis detallado del mismo. Este estudio terminó, en una primera fase, con la creación de una base de datos bibliográfica.

B. La etapa de análisis

Esta etapa ha constituido el núcleo central del proceso de investigación. A través de sus diferentes fases (Fase I, Fase II, Fase III) se han elaborado y depurado los criterios e indicadores que se han utilizado en el análisis del documento así como los instrumentos de análisis utilizados.

B.1. Fase I

Los objetivos a cubrir en esta fase han sido: 1º) La identificación de los campos o dimensiones de análisis; 2º) La elaboración de criterios e indicadores para el análisis de cualquier tipo de recursos didácticos desde la perspectiva no sexista; y 3º) La secuenciación del análisis. Veámoslos con más detalle:

B.1.1. Identificación de los campos o dimensiones de análisis

Nuestra tarea se centró en delimitar cuáles iban a ser los elementos a analizar dadas las características del cuaderno del alumno. Teniendo en cuenta la estructura y el contenido del cuaderno del alumno "Decides", se optó por analizar de manera diferenciada los dos elementos principales que lo componen: el texto y las ilustraciones, admitiendo que es una diferenciación provocada por la misma metodología del análisis de contenido.





Así pues, ya teníamos explicitados los ámbitos fundamentales en los que se realizará el análisis de contenido desde el punto de vista de la no discriminación: Por una parte, el *código lingüístico*: que implica el análisis del significado y del significante y, por otra, el *código icónico*: que se centrará también a dos niveles, tanto el nivel oculto como el nivel manifiesto de las ilustraciones.

B.1.2. Elaboración de criterios e indicadores para el análisis de recursos didácticos desde la perspectiva no sexista

A partir del estudio y análisis de diferentes documentos relacionados directamente con el tema de la no discriminación y el uso sexista del lenguaje, se elaboraron los criterios que iban a servir de pauta y guía en el análisis del documento. Asimismo, cada uno de estos criterios se operativizó en varios indicadores que concretan y delimitan de forma práctica los criterios. De la revisión bibliográfica sobre este aspecto observamos que se utilizan diversas clasificaciones de criterios para el análisis de materiales, desde el punto de vista de la no discriminación, e incluso se utilizan diferentes terminologías para hacer referencia a un mismo criterio. También hemos constatado que los indicadores que generalmente se proponen no son mutuamente excluyentes y, en ocasiones, es difícil decidir a qué tipo de sesgo sexista pertenece el material que estamos analizando.

Tras un proceso de reflexión del equipo investigador se seleccionaron y elaboraron de forma consensuada los criterios e indicadores que posteriormente iban a ser utilizados en el análisis del cuaderno "Decides". En los Cuadros que siguen a continuación se recogen los criterios adoptados para el análisis del código lingüístico y para el análisis del código icónico.

Cuadro 1: Criterios adoptados para el análisis del código lingüístico

a) Código lingüístico:
<ul style="list-style-type: none">• <u>Androcentrismo</u>, para el que se establecieron los siguientes indicadores: masculino genérico y orden de prelación.• <u>Sobreespecificación</u>, operativizado a través de los indicadores siguientes: omisión, exclusión, ocultación.• Criterio de <u>doble norma o doble estándar</u>: constituido por los siguientes indicadores: pasividad, actividad, adjetivos estereotipados, imágenes mentales estereotipadas, degradación semántica.

Cuadro 2: Criterios adoptados para el análisis del código icónico

b) Código icónico:
<ul style="list-style-type: none">• <u>Presencia de los dos géneros</u>. Frecuencia en que aparecen un sexo u otro en la ilustración.• <u>Protagonismo</u>. Figura (femenina o masculina) en la que se centra la idea principal de la ilustración.• <u>Esteretipos</u>:<ul style="list-style-type: none">– Ligados a roles: roles sociales, políticos, familiares, profesionales, consecuencia directa de las actividades realizadas por las personas.– Ligados a rasgos y características de la personalidad.





B.1.3. Secuenciación del análisis

Una vez identificadas las dimensiones, los criterios y indicadores para el análisis, decidimos que éste debería seguir este proceso: primero, analizar cada una de las unidades didácticas que componen el cuaderno del alumnado –estudiando por separado el código lingüístico y el código icónico–; y segundo, analizar globalmente la guía. Y en este segundo paso, los *análisis globales del código lingüístico*, (entendido como el recuento de frecuencias con que cada criterio aparece a lo largo del Cuaderno del Alumno) y del *código icónico*, (entendido como el recuento de frecuencias en relación con el protagonismo, número de figuras masculinas y femeninas, y estereotipos en el icono, de rol o de personalidad).

B.2. La Fase II

Los objetivos de esta fase, fueron: 1º) La construcción de instrumentos para el análisis de recursos didácticos desde la perspectiva no sexista; y 2º) La aplicación de estos instrumentos a todas y cada una de las partes del recursos didáctico. Así pues, y, partiendo de los criterios e indicadores establecidos en la Fase I, se procedió a la construcción de los instrumentos de análisis: una **rejilla para el análisis del código lingüístico** y otra **rejilla para el análisis del código icónico**. En el proceso de elaboración de cada una de las rejillas se siguieron los siguientes pasos:

- Construcción de las rejillas
- Aplicación piloto
- Valoración y reestructuración de las rejillas
- Aplicación definitiva de las mismas

I. La rejilla para el análisis del código icónico

Previo al diseño de un formato de rejilla que integrara los criterios e indicadores que habían sido establecidos para el análisis del código icónico, cada componente del grupo analizó las dos primeras unidades de la guía "Decides" con la finalidad de obtener indicadores para su operativización. De este trabajo resultó la siguiente rejilla (Tabla I):





Tabla I: Rejilla para el análisis del código icónico

UNIDAD N° CONCEPTO		TÍTULO				
Tipo de dibujo	Página	Descripción de la filosofía	Número personas (sexo)	Protagonismo	Estereotipos	Observaciones

La aplicación piloto de esta rejilla a varias unidades de la guía se realizó en una reunión conjunta. Se comprobó que era adecuada y se aceptó como la definitiva para realizar el análisis de las ilustraciones.

A continuación se describen cada uno de los elementos que aparecen en esta rejilla. La mayoría de ellos son producto del estudio teórico previo sobre sesgos sexistas:

- **Identificación de la unidad:** En el encabezamiento aparece, como puede verse en la Tabla II, el número de la unidad de la guía, el título dado a esa unidad y el concepto.
- **El concepto:** Hace referencia a los objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad de la guía.
- **El tipo de dibujo:** Dadas las características de las ilustraciones de la guía, se establecieron tres categorías: dibujo aislado, dibujo relacionado por las ideas del texto e historietas. Consideramos *dibujos aislados* los que aparecen para ilustrar un texto, son motivadores o aclaratorios; los *dibujos relacionados por la idea de un texto* son dibujos que representan algo que se explica en el texto. Tienen una relación estrecha con él, sin el cual no se entienden. El propio contenido será el que ayudará a dar sentido a ese dibujo; son *historietas* los dibujos que representan una situación vivida por uno o varios personajes; hay un argumento que se observa en la progresión de los dibujos.
- **El número de página:** La siguiente columna de la rejilla nos sirve para ubicar el dibujo en el nº de página que le corresponde en la unidad.
- **La descripción de la filosofía:** Generalmente podemos encontrar uno o más dibujos que en conjunto sirven para ilustrar, trabajar y/o explicitar un aspecto o una parte del concepto de la unidad. Esta descripción de la filosofía está muy relacionada con la teoría de la toma de decisiones que fundamenta la guía.





- **El número de personas (sexo):** En esta columna se recoge tanto, el número de personas que aparecen, como el sexo al cual pertenecen. Por ejemplo: en un dibujo pueden aparecer tres personas y de estas tres, dos ser de sexo masculino y una de sexo femenino. El objeto de esta casilla es poder valorar posteriormente si un sexo predomina en la guía sobre el otro, y con ello la posibilidad de que aparezcan desequilibrados los modelos de rol de género.
- **El protagonismo:** El objetivo de esta columna es establecer cuál era el protagonista de cada una de las ilustraciones que se iban analizando, y observar posteriormente si existe un género que predomine como protagonista sensiblemente respecto al otro. Posibles indicadores de protagonismo son:
 - El plano en el cual se encuentra la figura: primer plano, segundo plano.
 - El tamaño de la figura en relación a las otras.
 - Los ornamentos que lleva un dibujo.
 - La postura en que se encuentran los personajes. Pueden dar indicación de protagonismo si de hecho están en una situación de mayor actividad, movimiento, protección de otros, etc.

Debe hacerse una valoración global de todos los aspectos que lleven a identificar al protagonista. En ocasiones no todas las investigadoras teníamos la misma opinión y había que barajar los elementos y discutirlos hasta llegar a un consenso. Tanto la casilla anterior, como esta tienen la finalidad de tener en cuenta que no se dé un reparto desequilibrado de modelos de rol en función del género.

- **Los estereotipos:** Se refiere a la aparición en los dibujos de aquellas características de personalidad o roles estereotipados en función del género.
- **Observaciones:** Dado que a través del análisis surgían elementos que no estaban suficientemente recogidos en las plantillas de análisis, se decidió añadir este apartado de observaciones para que posteriormente se pudiera hacer una valoración global más cualitativa.

Hay una serie de aspectos que sólo podían verse a partir de un análisis más global de las unidades de la guía. Por ejemplo: el hecho de que un chico aparezca una vez en actitud pensativa y una chica en actitud pasiva, no es en sí mismo un estereotipo; sí que lo es cuando sistemáticamente aparecen reflejadas en un sexo u otro.

II. La rejilla para el análisis del código lingüístico (Tabla II)



Tabla II. Rejilla para el análisis del código lingüístico. (Cont.)

CRITERIOS	INDICADORES		EJEMPLOS
<p>A) ANDROCENTRISMO Uso del lenguaje desde una perspectiva masculina.</p>	<p>A1. MASCULINO GENÉRICO Los términos específicos de un género usados con propósitos generalizadores</p>	a) Masculino genérico en el nombre	“Los padres” en referencia a padre y madre
		b) Masculino genérico en los determinantes	“Los jóvenes” abarcando “las y los”
		c) Masculino genérico en los adjetivos	“Jóvenes atentos” por “jóvenes atentos y atentas”
		d) Masculino genérico en los verbos	¡Oídme todos!, –grupo de mujeres–
		e) Masculino genérico en los oficios, cargos y profesiones	Abogado, director, etc., referidos a ambos sexos
	<p>A2. ORDEN DE PRELACIÓN Nombrar un sexo sistemáticamente en el primer lugar</p>	a) Orden sistemático en la escritura	“Chico/a; “el hombre y la mujer”
		b) Por subordinación “moral” de un género a otro	Llegó “el hombre y su mujer”, “el perro y su ama” están contentos
<p>B) SOBRESPECIFICACIÓN Términos genéricos usados con propósitos sexistas o aplicados a un solo género (sesgo contrario al masculino genérico). El/los concepto/s identifica/n una conducta, rasgo o atributo en un sólo sexo, cuando de hecho pertenece o puede pertenecer a ambos sexos.</p> <p>C) DOBLE NORMA O DOBLE ESTÁNDAR Términos usados con diferente significado en función del sexo. Evaluación de conductas, rasgos o situaciones idénticas con recursos diferentes según sea el género de la persona.</p>	<p>B1. OMISIÓN: La ausencia de personalización de un concepto da como resultado que éste sea atribuido a un solo género.</p>	“Él responde del almacén”	
	<p>B2. EXCLUSIÓN: Cuando un concepto es atribuido tradicionalmente a un solo género, el masculino.</p>	“Cabeza de familia”; “ama de casa”, términos genéricos que se aplican al hombre y a la mujer respectivamente	
	<p>B3. OCULTACIÓN: El concepto se define como específico de un género cuando es aplicable a ambos sexos.</p>	“Secretaria”	
	<p>C1. PASIVIDAD/ACTIVIDAD: Un género es nombrado sistemáticamente en activo y el otro en pasivo.</p>	“Político”, “investigador”: género masculino “Secretaria”: género femenino	
	<p>C2. ADJETIVOS ESTEREOTIPADOS: Asignar sistemáticamente cualidades a un género cuando éstas pueden ser compartidas por ambos géneros.</p>	El rendimiento se atribuye de manera diferente en función del sexo: el chico “inteligente” y la chica “empollona”	
	<p>C3. IMÁGENES MENTALES ESTEREOTIPADAS: Son aquellas imágenes que se acuñan en la sociedad y que imprimen características sesgadas a uno u otro género.</p>	Llamar a una mujer “maruja”	
	<p>C4. DEGRADACIÓN SEMÁNTICA: Diferencia semántica de algunos adjetivos cuando se atribuyen a un género. El contenido semántico de la palabra adquiere un sentido peyorativo al cambiar de género.</p>	Hombre “público” y mujer “pública”	



La construcción de la rejilla tal como aparece en la Tabla II tenía como objetivo recoger de manera sistemática los criterios e indicadores para el análisis del código lingüístico establecidos en la Fase I. Al igual que la rejilla para el análisis del código icónico, se procedió a realizar una aplicación piloto a las primeras unidades de la guía. La valoración sobre la utilización de esta rejilla fue positiva y no se realizaron cambios significativos en su formato.

El trabajo con la rejilla consiste en marcar una cruz (o el símbolo que el/la investigador/a crea conveniente) en la columna del indicador correspondiente cuando se detecte un sesgo de tipo lingüístico en texto. Al marcar los sesgos debe tenerse en cuenta que no se analizan las expresiones lingüísticas en abstracto, en el vacío, sino que éstas deben analizarse a la luz del contenido del texto. La explicación racional de esta recomendación se basa en que, en algunas ocasiones, una palabra, una frase, un texto pueden no ser un sesgo sexista; y en cambio, en la medida en que se utilizan de una determinada manera, en la medida en que hacen referencia a uno u otro sexo, en la medida en que son utilizados **dentro de un contexto**, pueden convertirse en término discriminatorio. Por lo tanto, el análisis del texto ha de abarcar la **expresión lingüística y el contenido**.

En aras de la brevedad, no puedo extenderme mucha más aquí. Las personas que deseen conocer más a fondo este trabajo, pueden consultar la siguiente obra: Espín López, Julia V. y Rodríguez Moreno, M^a Luisa (Eds.) (1996) Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista, Barcelona: Editorial Laertes.





Referencias y Bibliografía

ESPÍN LÓPEZ, JULIA V. y RODRÍGUEZ MORENO, M^a LUISA (Eds.) (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Barcelona: Editorial Laertes.

GELATT, H. B. (1962). Decision-Making: A Conceptual frame of reference for counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 9, 3, pp. 240- 245.

HOLLAND, J. (1980). Women's Occupation Choice: *The impact of Sexual Divisions in Society*, Informes sobre Educación y Psicología, Estocolmo: Stockholm Institute of Education.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (1995). *Programa "ELIGE"*. Dirigido y coordinado por Begoña González. Sevilla: Junta de Andalucía: Presidencia.

INSTITUTO DE LA MUJER (1987). *Mujer y trabajo. Igualdad de oportunidades en el empleo: Tendencias y perspectivas*, Madrid: Ministerio de Cultura.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988). *Comunidad Europea: Directivas y resoluciones*. Madrid: Ministerio de Cultura.

KRUMBOLTZ, J. (1976). A social learning theory of career decision. *The Counseling Psychologist*, 6 (1), 71-81.

RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Vol. I: Teoría; Vol. 2: Cuaderno del alumno; Vol. 3: Cuaderno del tutor. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica.

RODRÍGUEZ MORENO, et al (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones en la ESO*, Cuaderno del alumnado y guía didáctica para el tutor, Barcelona: Laertes.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. ESPÍN, J.V. et al. (1996). *Hacia una orientación profesional no sexista*, Barcelona: Laertes, en prensa.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.





**“DE GIRA HACIA EL TRABAJO”: PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA
TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES Y LA TRANSICIÓN EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Prof. Dña. Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla





DE GIRA HACIA EL TRABAJO PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES Y LA TRANSICIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA¹

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta ponencia es presentar el programa *De gira hacia el trabajo*, el cual ha sido diseñado con la finalidad de ayudar a los/as jóvenes del final de la Educación Secundaria Obligatoria a desarrollar conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que les ayude a tomar decisiones vocacionales y a enfrentarse al proceso de transición de etapa y/o a la vida activa.

Presentar el programa supone para nosotros exponer, de un lado, cuál es la problemática que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de diseñarlo y ofrecerlo; por otra parte, consideramos necesario esbozar mínimamente las características del sistema de orientación del nivel educativo para el que está dirigido; en tercer lugar, el marco teórico-conceptual en el que se inscribe, tanto a nivel epistemológico, como metodológico; en cuarto lugar, el propio planteamiento del programa y, por último el proceso y los resultados de la evaluación del diseño del mismo. Esta concepción de lo que supone presentar el programa es la que ha determinado el esquema de esta ponencia, en la que seguiremos los pasos descritos, con la esperanza de que pueda ser de alguna utilidad para las personas que nos escuchan.

1. PROBLEMÁTICA DE LA QUE PARTE LA NECESIDAD DEL PROGRAMA

La concepción de nuestro programa se ha basado inicialmente en un análisis reflexivo de la situación de la juventud ante el mundo del trabajo. Este estudio de la problemática ha supuesto lo que denominamos una “puesta en situación” en tres fases, cada una de las cuales contiene varios elementos de análisis:

1. Esta ponencia presenta de forma muy sintética el trabajo de tesis doctoral, por parte de la autora, dirigido por el prof. Dr. Víctor B. Álvarez Rojo.





I. Jóvenes y mercado laboral

- a) situación del mercado juvenil (desempleo, subempleo e incidencia de éstos en el proceso de transición a la vida activa);
- b) incidencia que la situación anteriormente descrita tiene sobre la vida escolar del joven (incremento del tiempo de permanencia en la escuela, abandonos e itinerarios escolares) y
- c) influencia del sexo y la clase social en el proceso de inserción profesional

2. Actitudes de los/as jóvenes ante la situación laboral y valores de trabajo que mantienen.

3. Jóvenes y orientación profesional: actitudes ante ésta, importancia que dan a la elaboración de proyectos profesionales, cómo se enfrentan los/as jóvenes a su futuro inmediato y a largo plazo.

Para realizar el primer tipo de análisis nos hemos basado en estudios de tipo sociológico entre los que destacaríamos, por su aportación, a los realizados por investigadores como Ayerdi y Taberna (1991), Casal, Masjuán y Planas (1990, 1991), Coleman y Husén (1989), Fernández Enguita (1990a, 1990b); Herranz (1990, 1992); Peiró, Hontangas y Salanova (1989, 1990); Planas (1984, 1989a, 1989b); Requejo, Rodríguez, Santos y Touriñán (1991); Roberts (1988) o Vallés, Moncada y Callejo (1987). Asimismo, hemos analizado las cifras de desempleo aportadas por el INEM. Sin entrar en detalles concretos que serían objeto de otra ponencia, señalaremos aquí las conclusiones a las que llegamos en relación a los aspectos que deberían ser considerados en un programa de orientación profesional dirigido a jóvenes de Educación Secundaria. Estas son las siguientes:

1. La transición de los/as jóvenes a la vida adulta se ve dificultada por un tipo de organización del trabajo que los/as excluye o les deja un lugar marginal y precario.
2. Estas dificultades se concretan en relación a la orientación en una obstaculización del desarrollo de aspectos como la autoestima, la identidad personal-profesional, la madurez para la toma de decisiones vocacionales.
3. Las dificultades para acceder al mercado laboral traen también como consecuencia la prolongación del tiempo que el/la joven permanece en la escuela, situación que, en algunos casos, supone una forma encubierta de atrasar el momento de la toma de decisiones vocacionales y el enfrentamiento al mercado laboral. No se trata, por tanto, de una opción o decisión asumida y aceptada por el/la joven, sino una manera de imposición de la propia sociedad y de evasión, por parte del/la joven respecto a su cuestionamiento profesional.
4. Otros/as jóvenes optan por abandonar prematuramente sus estudios sin alcanzar ni siquiera una mínima formación profesional. La Educación Secundaria Obligatoria puede convertirse, por tanto, en una última -aunque provisional- oportunidad para recibir este tipo de formación para el trabajo.
5. El itinerario formativo seguido por el/la joven puede actuar más en sentido negativo -exclusión ante la carencia de titulación- que positivo -que el título asegure el puesto de trabajo-. Es preciso, por tanto, que los/as jóvenes aprendan a diseñar sus propios itinerarios de formación de forma coherente y equilibrada entre sus propios intereses y los condicionantes del mercado laboral.





6. El sexo y los factores ambientales se manifiestan, junto al nivel educativo alcanzado, como variables discriminatorias en los procesos de transición.

Para realizar el análisis de las actitudes de los/as jóvenes frente al trabajo y la orientación profesional acudimos de nuevo a algunos estudios e investigaciones de carácter sociológico, ya citadas anteriormente así como a otro tipo de investigaciones, estudios y trabajos de corte teórico-reflexivo más centrados en aspectos de carácter educativo como los de Dupont, Gingrass y Pereira (1992); Echeverría (1991); Fourier, Pelletier y Pelletier (1993); Isus (1993); Jiménez Fernández (1984); Pereira (1992) o Prieto Valladares (1991). Esta revisión nos llevó a las conclusiones que, de forma muy sintética resumimos a continuación:

1. Las actitudes de los/as jóvenes hacia el trabajo y su propio planteamiento respecto a su futuro se ve mediatizado por la actual situación socio-laboral, independientemente de que se planteen o no su acceso al mundo laboral de forma inmediata. La influencia es mayor en los niveles educativos más bajos, en el sentido de provocar respuestas de apatía y pasividad respecto al trabajo así como sentimientos de desarraigo socio-cultural.
2. Por otra parte, se detecta en los/as jóvenes un proceso de desacralización, desmitificación y descentralización del trabajo, sin que ello suponga que rechacen el trabajo en sí mismo, sino en las condiciones en las que se le ofrece. Siguen atribuyendo al trabajo un valor relacionado con la realización personal, cuando se sitúan en el terreno de la deseabilidad social y propia.
3. Se hace necesario, por tanto, un tipo de intervenciones orientadoras que ayuden al/a la joven a tomar conciencia de este desdoblamiento en cuanto a su conceptualización y valoración del trabajo.
4. Señalaremos, por último, que en los estudios analizados se llega a conclusiones que apuntan a que los/as jóvenes presentan carencias en cuanto al conocimiento de sí mismos/as, de las opciones formativas, del mundo del trabajo, de los procesos de toma de decisiones, la elaboración de proyectos profesionales y las estrategias y procedimientos de búsqueda de empleo.

Desde la perspectiva de la situación de los jóvenes ante el trabajo, parece que queda justificada la necesidad de intervenciones de orientación que ayuden a los/as jóvenes a ser más conscientes de sí mismos/as y de la situación laboral, a elaborar un concepto de trabajo propio, a tomar decisiones de forma consciente y autónoma, a elaborar proyectos profesionales personales y adquirir, en definitiva, estrategias de defensa ante la situación a la que se deben enfrentar, de forma que busquen un equilibrio entre el respeto y el desarrollo de sí mismos/as como personas y la respuesta a las demandas del mercado de trabajo. En la búsqueda de ese equilibrio creo que pueden encontrarse fórmulas de cambio de la situación y, poniendo un punto de mira un poco más allá, una transformación de la propia sociedad.

2. ALGUNAS NOTAS DEL CONTEXTO GENERAL DE INTERVENCIÓN: MODELO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESO

Una vez analizada la problemática –a grandes rasgos y de una forma general–, nos parecía oportuno estudiar las características del modelo de orientación en la Educación Secundaria Obligatoria al objeto de determinar cuáles podrían ser las posibilidades y demandas que desde el propio sistema educativo se nos podrían presentar a la hora de diseñar, planificar y desarro-





llar nuestro programa. Al objeto de no extender en exceso nuestra exposición sobre estos aspectos que, quizás sean conocidos por el/la lector/a de esta ponencia, presentaremos sólo algunos de los aspectos los que nos parecen más importantes que, de alguna forma hemos considerado a la hora de diseñar y aplicar nuestro programa.

Uno de los primeros aspectos que tuvimos a bien analizar fue la importancia que, como declaración de intenciones, se pudiera dar a la orientación profesional a partir de la L.O.G.S.E. En este sentido descubrimos que el Ministerio expresa en los documentos que se refieren a la orientación la necesidad de ofrecer respuestas a los jóvenes que realizan la ESO ayudándoles a *“centrar su futuro personal, social y laboral, y capacitarles para tomar decisiones con autonomía, sentido de la responsabilidad e iniciativa”* (MEC, 1992b:62). Este planteamiento es similar en nuestra Comunidad Autónoma, en la cual se concibe a la orientación profesional como una necesidad y como elemento que puede facilitar la capacitación de los jóvenes para afrontar su transición a la vida laboral (Junta de Andalucía, 1992, 1993).

Un segundo elemento considerado hace referencia al concepto de orientación que se pretende defender desde la L.O.G.S.E. La orientación es concebida en los documentos que la desarrollan desde una perspectiva educativa, defendiéndose el establecimiento de una relación estrecha entre currículum educativo y orientación, expresada en palabras como las que siguen:

“Las funciones de orientación e intervención educativa de refuerzo o apoyo han de desarrollarse en el marco del currículum establecido para la Secundaria Obligatoria. Desde esa concepción, tanto la tutoría como la orientación en general, e igualmente el apoyo educativo o la intervención psicopedagógica especializada a cargo del Departamento de Orientación, forman parte del currículum, del desarrollo curricular, entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos, y, por ello mismo, además, oferta personalizada”. (MEC, 1992a:18).


Por tanto, el proceso de orientación debería asumir las características que definen al propio currículum educativo, cuáles son (MEC, 1990):

1. El aprendizaje se concibe como una *construcción activa* que se crea a través de la *experiencia* que proporciona la escuela al sujeto y está en función de las *interacciones sociales* que se establecen entre el alumno/a y el profesor/a, entre el propio alumnado y entre éste y el sistema.
2. Se concibe dentro de una escuela para todos/as.
3. La respuesta educativa se concreta en un *currículum* en el que quedan recogidas las experiencias a presentar al alumnado dentro y fuera de la escuela.
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica no sólo la adquisición de *conocimientos*, sino también de *procedimientos y actitudes*.

En principio, parece que el modelo de integración curricular que tanto desde el Ministerio como desde la Consejería de Educación de Andalucía se ha adoptado parece ser el aditivo, es decir, a través de programas específicos de intervención para los diferentes ámbitos de ésta (p.e. enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse, a tomar decisiones)². Esta fór-

2. MEC, 1992a.





mula nos parece válida como forma de facilitar la toma de conciencia, tanto por parte del profesorado como por los/as propios/as orientadores/as de la necesidad de realizar intervenciones con un carácter educativo no meramente informativo o de consejo, si bien, paralelamente, se deberían ir realizando experiencias de integración en algunas o en todas las materias del currículum escolar aunque sin dejar de lado el desarrollo de la tutoría. Este hecho nos hacía reforzar nuestra idea de la necesidad de ofrecer programas específicos como recursos que sirvan para “empezar a trabajar” en la línea de la intervención por programas.

Dentro de este apartado de conceptualización y caracterización de la orientación en la reforma de la enseñanza, la orientación profesional queda definida por el MEC (1994) como:

“Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria. También compete a la Orientación Profesional, dentro del sistema educativo, formar al alumnado de formación profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción profesional”. (MEC, 1994:8).

Nos gustaría señalar aquí que este concepto de orientación profesional, en cuanto a las propuestas de concreción que se están efectuando desde el propio Ministerio, se nos antoja un poco distanciado de una concepción educativa de la orientación, ya que consideramos que se presenta cierto sesgo de “ajuste” a los condicionantes del mercado laboral dejando a un lado el componente de desarrollo personal. Nos parece necesario reforzar el concepto de orientación educativo-profesional como desarrollo de la autonomía personal, como proceso de transformación y, en dialéctica con esta finalidad, como proceso de ayuda para el ajuste consciente y emancipador.

Un último elemento al que nos referiremos es el relativo a la *organización funcional de la orientación* en el modelo de reforma, en la cual volvemos a encontrar justificaciones para ofertar programas que puedan ser utilizados por los departamentos de orientación y el profesorado-tutor como recursos para diseñar, planificar y desarrollar su intervención –no necesariamente para aplicarlos tal cual–.

Para finalizar este apartado señalaremos con Lázaro (1993:225), que

“se puede afirmar que va a ser necesario el planteamiento y desarrollo de diseños de asesoramiento aplicados a nivel de centro y de aula, estimulando los procesos de decisión y la clarificación de valores. Por tanto, los retos técnicos son y pueden ser muy interesantes”.

3. MODELO DE INTERVENCIÓN

Desde nuestro punto de vista la *orientación para la transición es un aspecto de la orientación para el desarrollo de la carrera*, como ya defendimos en otro lugar (Romero Rodríguez, 1993). Nos planteamos una intervención con un carácter preventivo y de desarrollo de habilidades, des-



trezas y actitudes que ayuden al alumnado a afrontar su propio proceso de transición a la vida adulta y activa, a la vez que le servirán como herramientas a utilizar durante su carrera profesional. Debido a que la intervención se va a llevar a cabo en un momento crítico del proceso de transición como es el final de la etapa obligatoria, el programa se centrará en la perspectiva del trabajo remunerado.

Por tanto, si bien nuestra intervención se realizará en un momento puntual, debe quedar enmarcada en una perspectiva más amplia del proceso que abarca todo el ciclo vital.

La *filosofía* que se pretende impregne al programa es la de la búsqueda del desarrollo de personas autónomas que sean capaces de adaptarse críticamente a los condicionantes del mercado laboral. La *metodología* de intervención debe favorecer, por tanto, el protagonismo del alumnado en su propio proceso de orientación.

Por lo que respecta a los *contenidos* en torno a los cuales consideramos que debe girar un programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa, realizada una revisión bibliográfica de programas que se plantean este tema como finalidad y de estudios realizados por diversos/as autores/as, entre los/as que destacamos las propuestas de Rodríguez Moreno (1992, 1993, 1994), creemos que aquéllos se podrían sintetizar de la forma que recogemos en el cuadro 1.



<p style="text-align: center;">AUTOCONOCIMIENTO/ AUTOEVALUACIÓN/AUTOESTIMA</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos en tomo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional. • Historia personal. • Análisis de los propios rasgos de personalidad. • Toma de conciencia de la formación de la que se dispone. • Exploración de las motivaciones profesionales. • Elaboración, conocimiento y transformación de las representaciones profesionales. • Evaluación de las habilidades ocupacionales.
<p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN DE LA CARRERA</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del mercado de trabajo. • Familias profesionales y grupos ocupacionales. • Relación objetivos curriculares-exigencias laborales. • Vida laboral.
<p style="text-align: center;">TOMA DE DECISIONES</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos implicados en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de toma de decisiones. • Contrastación deseabilidad-posibilidad.
<p style="text-align: center;">ELABORACIÓN DE PROYECTOS PROFESIONALES</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que tienen que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de objetivos profesionales. • Gestión del tiempo y el espacio. • Planificación de las decisiones. • Proyección personal y profesional.
<p style="text-align: center;">EMPLEABILIDAD</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de trabajo. • Búsqueda y mantenimiento del empleo. • Gestión de las propias posibilidades ocupacionales. • Disponibilidad ocupacional. • Adaptación a la movilidad. • Autoestima profesional. • Autoempleo.
<p style="text-align: center;">SOCIALIZACIÓN/COMUNICACIÓN</p>	<p>Destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Relaciones interpersonales.

Cuadro 1. Concreción de contenidos a contemplar en programas de orientación para la transición.

Considerando los aspectos anteriormente descritos optamos por basar nuestro programa en el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal, cuyos rasgos fundamentales pasamos a describir.



3.1. El modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal³

En 1974 la obra titulada *Developpement Vocationnel et Croissance Personnelle*, escrita por Pelletier, Noiseaux y Bujold, profesores de la Universidad de Laval (Québec, Canadá). En esta obra se exponen las principales características de un modelo de orientación (de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal-ADVP) que estaría inscrito –aunque con unas características muy particulares– dentro del movimiento americano que conocemos como *Career Education* (Educación para la Carrera Profesional).

Durante los años que van de 1982 a 1986 Pelletier dirige un programa titulado *Education au Choix de Carrière* (E.C.C.), destinado al alumnado de los cinco cursos de la Educación Secundaria. Es el año 1984 cuando se da a conocer con mayor amplitud el modelo en la obra conjunta de Pelletier, Noiseaux y Bujold titulada *Pour une approche éducative en orientation*, en la que se recogen las experiencias llevadas a cabo en Canadá y en Francia y se define la aproximación conceptual del modelo. El programa de Pelletier y col. ha sido adaptado más tarde (1988) en Francia bajo el título *Education des Choix* (EDC) y recientemente ha aparecido una nueva edición de la colección, titulada ahora *Choisir* (1990/1992) y dirigida sólo a los tres últimos cursos de la Educación Secundaria. La versión francesa está en proceso de revisión.

El modelo se ha extendido por países como Bélgica, Suiza, Italia, Marruecos, Puerto Rico, Islandia e, igualmente, ha ampliado sus destinatarios/as (estudiantes de Universidad, adultos, jóvenes en situación de inserción profesional...).

Actualmente está siendo objeto de investigación en la Universidad de Sevilla (en 1991 fue publicado el programa *Tengo que decidirme*, destinado a alumnos de COU y dirigido por el profesor Víctor Álvarez Rojo y fue evaluado en 1993 por el profesor Juan M^a Cruz Martínez. En la actualidad está siendo objeto de validación por parte de su autora el programa *De gira hacia el trabajo*, diseñado por la autora de este capítulo como objeto de tesis doctoral dirigida por el prof. Álvarez Rojo. Otro ámbito en el que se está aplicando el modelo a nivel de Comunidad Andaluza es en el de la inserción profesional de la mujer que acude a los centros de Educación de Personas Adultas (Programa MAREP).

3.1.1. Postulados de los que parte el modelo

A. La orientación como formación

Partiendo de la consideración de la constante y acelerada evolución ante la que se tiene que enfrentar en la actualidad la persona humana -específicamente el/la adolescente-, D. Pelletier y B. Dumora (1984) defienden la necesidad de llevar a cabo un tipo de orientación entendida no como consejo puntual, sino como *un proceso* cuya finalidad es la de ofrecer al/la destinatario/a de la intervención de herramientas (conocimientos, habilidades, y actitudes) que le permita afrontar la diversidad de situaciones que se le van a presentar.

3. Este texto procede de un capítulo escrito por la autora de esta ponencia dentro de los Materiales didácticos del CAP (Curvo 1995-1996) para la especialidad Psicología-Pedagogía (orientadores/as de Centros) que serán editados en breve por el ICE de la Universidad de Sevilla.





B. La orientación como proceso

Esta concepción se deriva del postulado anterior, unido a la consideración de la toma de decisiones como un proceso en el que el sujeto, partiendo de su motivación, recoge la información que le viene del exterior, la integra, y elabora un proyecto de vida en el que conjuga lo deseable (su interioridad) con lo posible (lo que le viene del exterior).

3.1.2. Condiciones y elementos de la concepción educativa de la orientación

Para comprender la diferencia que existe entre la concepción que tradicionalmente ha estado al uso en lo que respecta a la orientación y el concepto que este modelo –entre otros– defiende, presentamos el contraste que entre ambas concepciones ha realizado Boursier (1989), según recogemos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Contraste entre las concepciones de diagnóstico-pronóstico y educativa de la orientación (Boursier, 1988).

CONCEPCIÓN DIAGNÓSTICO-PRONÓSTICO	CONCEPCIÓN EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Puntual• Emparejamiento entre los perfiles individuales y los del empleo, que se suponen estables.• El interés profesional es innato.• El sujeto se revela a través de los tests.• Lo importante es “qué elegir”.• El diagnóstico se realiza sobre la base del modelo médico: la prescripción.	<ul style="list-style-type: none">• Continua (una serie de elecciones a lo largo del ciclo vital).• Una relación entre los individuos que se encuentran en un constante devenir y los entornos profesionales evolutivos.• El interés profesional se crea.• El sujeto se construye la imagen de sí mismo.• Lo importante es “cómo elegir”.• La elección se elabora favoreciendo las relaciones persona-entorno.

La concepción de la orientación desde una perspectiva educativa implica, por tanto, la consideración de una serie de elementos en la intervención orientadora:

1. Se trata de un proceso educativo.
2. Es una relación de ayuda en la que el destinatario es actor protagonista.
3. Requiere la creación de condiciones que favorezcan la maduración personal y profesional.
4. Consideración del sujeto como ser autónomo capaz de gestionar su propio proceso de orientación, formación e inserción social y profesional.
5. Incremento del poder y el repertorio de negociación del destinatario de la intervención.

Una consecuencia que nos gustaría destacar es el papel protagonista que el/la destinatario/a de la intervención adquiere en el proceso de orientación, siendo necesaria, para el éxito de dicho





proceso, su implicación por cuanto debe: a) llevar a cabo un proceso de indagación sobre sí mismo y lo que le rodea, para adquirir un saber, saber-hacer y saber-ser; b) afirmar su responsabilidad y capacidad de autodeterminación.

El elemento clave del proceso es, por tanto, la toma de conciencia, por parte del sujeto, de su responsabilidad respecto a su propia vida.

3.1.3. Bases teórico-conceptuales del modelo A. D. V. P.

Los elementos teóricos en los que se basa el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal son los que recogemos en el cuadro 3 y explicamos más abajo.

<ul style="list-style-type: none">• Teoría de Piaget:<ul style="list-style-type: none">MaduraciónExperiencia del objetoInteracción socialProceso de intermediación• Modelo de Guilford:<ul style="list-style-type: none">Estructura del intelecto: P. CreativoP. CategoricalP. EvaluativoP. Implicativo• Enfoque de desarrollo vocacional (Ginzberg, Tiedeman, Super)• Psicología de la motivación de Nuttin.• Psicología existencial de Rogers:<ul style="list-style-type: none">Enfoque centrado en el cliente• Filosofía existencialista-humanista:<ul style="list-style-type: none">Concepción del hombre y del mundo.


Cuadro 3. Elementos teóricos del modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal.

A. Teoría de Piaget

De aquí se toman los siguientes elementos:

1. El principio de que el conocimiento se construye como consecuencia de la acción que el sujeto realiza sobre el objeto, según la cual éste es transformado a través de un proceso de atribución de propiedades, clasificación, establecimiento de nuevas relaciones.
2. El sujeto a partir de la experiencia con el objeto, construye esquemas tomando conciencia de lo que es común a diferentes acciones, lo que le permite poder trasladarlo de una situación a otra diferente.
3. El tercer elemento es la tendencia a la adaptación del sujeto, que supone la búsqueda del equilibrio entre los esquemas propios del individuo y las nuevas experiencias que la realidad le ofrece. La adaptación supone dos tipos de procesos:



- 
- Asimilación: incorporación de datos de la realidad transformándolo en función de esquemas previos.
 - Acomodación: adaptación de los esquemas que posee el sujeto a datos particulares que le ofrece el entorno.

4. El cuarto y último elemento es la interacción social, que, para Piaget, tiene una doble finalidad: desarrollo intelectual, por cuanto ofrece nuevas experiencias, y desarrollo moral, desde que es fuente de conocimiento de normas, costumbres, etc.

B. Modelo de Guilford

Este modelo ofrece la explicación de la existencia de ciento veinte habilidades cognitivas clasificadas en tres tipos: operaciones, contenidos y productos. Este modelo facilita el análisis del papel que pueden desempeñar cada una de estas habilidades en las diferentes tareas del desarrollo vocacional. La consideración de este modelo por parte de los autores es un elemento clave para la formulación operatoria de las tareas de desarrollo vocacional, es decir, ofrecen la posibilidad de formular objetivos pedagógicos en términos de habilidades y aptitudes a desarrollar, a partir de la consideración de los cuatro tipos de pensamiento que la persona humana puede llevar a cabo: creativo, categorial o conceptual, evaluativo e implicativo.

C. Enfoque evolutivo de la conducta vocacional

El modelo se basa en las propuestas de Ginzberg, Tiedeman y Super. El modelo A.D.V.P. vendría a concretar de una forma operatoria las aportaciones de estos autores. Los elementos claves del enfoque del desarrollo vocacional son los siguientes:

- Consideración del desarrollo vocacional unido al del autoconcepto.
- Madurez vocacional: se concibe el desarrollo vocacional como un proceso por etapas, cada una de ellas definida por una serie de tareas específicas (exploración, cristalización, especificación y realización).
- Toma de decisiones: se entiende como un proceso por fases.
- Importancia del comportamiento exploratorio del sujeto que se orienta.
- Consideración de la elaboración de proyectos profesionales-personales y de las habilidades y actitudes implicadas en ello como un aspecto de la madurez vocacional.
- Empleabilidad.

D. Psicología de la motivación de J. Nuttin

Para este autor (Nuttin, 1984) la motivación humana, que se concreta en la necesidad de dinamismo, es el elemento clave del desarrollo. A partir de la necesidad de dinamismo que experimenta el sujeto se genera un proceso de construcción de la personalidad a través de una relación dialéctica con el entorno en el que se desarrolla.

Este proceso de construcción implica:





- Actividad cognitiva de manipulación de las representaciones que la persona posee respecto a sí mismo y su entorno.
- Construcción de proyectos de acción a través de un proceso cíclico necesidad de dinamismo —> objetivo —> proyecto —> acción —> nueva necesidad —> ...

Esta transformación activa un proceso general de maduración personal, ya que el estado de necesidad genera y dirige el funcionamiento global del individuo.

E. Enfoque centrado en el cliente (Rogers)

Su principal aportación la observamos en lo que respecta a la relación de ayuda. Esta relación es concebida por Rogers como un proceso cuyo eje central es el destinatario de la intervención, sus necesidades, sus intereses, sus valores. Las condiciones para la existencia de este tipo de relación son las siguientes:

- Autenticidad, verdad o congruencia: el orientador debe tomar conciencia de lo que está viviendo y ser capaz de aceptar y expresar sus propios sentimientos en relación a esta vivencia.
- Aceptación incondicional, respeto o apreciación: el orientado debe sentirse acompañado, acogido, escuchado sin que se le planteen condiciones. Esta actitud del orientador permite al sujeto sentirse con confianza para expresarse tal como es.
- Comprensión empática: el orientador debe ser capaz de ponerse en lugar del orientando, comprender sus sentimientos, sus sensaciones, sus vivencias y hacerle saber que es comprendido.

F. Filosofía humanista-existencialista

Son tres elementos los que se toman de esta corriente:

- Concepto de libertad humana: se concibe como libertad interna de la persona a través de la cual se busca el equilibrio dialéctico entre la autonomía y la adaptación. En este juego se fundamenta parte del sentido que la persona da a su vida.
- Relación persona-mundo: la persona humana se mueve hacia una progresiva diferenciación respecto del mundo, produciéndose un proceso que implica, a la vez, desarrollo personal y transformación de la realidad.
- Búsqueda del sentido de la vida: la persona no se conforma con pasar por experiencias diversas, sino que busca dar un sentido a éstas. Es, por tanto, producto y proyecto de su propia historia personal, de su propia existencia.

3.1.4. Concepción operatoria del proceso de orientación

Lo que D. Pelletier (1981) denomina cuestionamiento operatorio es una de las principales aportaciones del modelo. Este cuestionamiento supone, siguiendo al propio Pelletier "el hecho de interrogarse sobre las tareas de desarrollo en términos de operaciones, en términos de habilidades y actitudes requeridas por parte del individuo" (p. 5) y plantear actividades en las que el sujeto las tenga que poner en juego, de forma tal que el propio proceso que se quiere desarrollar, se convierte en procedimiento de intervención.





D. Pelletier y col. vienen a identificar cada una de las tareas implicadas en el desarrollo vocacional con los cuatro tipos de pensamiento del cubo del intelecto de Guilford y las consiguientes habilidades y actitudes que configuran cada uno de ellos. A partir de ahí, es posible buscar actividades para que el/la destinatario/a de la intervención “viva” y “experimente” cada una de dichas habilidades y actitudes y, como consecuencia, adquiera las herramientas necesarias para enfrentarse a cada una de las tareas del desarrollo vocacional. En el cuadro 4 representamos algunas equivalencias entre tareas de desarrollo-tipo de pensamiento-habilidades y actitudes establecidas por Pelletier y col (1984).

Analizamos a continuación cada una de estas tareas y tipos de pensamiento, no sin antes aclarar que la secuencia vocacional (exploración-cristalización-especificación-realización) no es lineal: a) todos los contenidos considerados por el sujeto no se sitúan necesariamente en el mismo período evolutivo –mientras unos están siendo cristalizados otros son explorados–; b) todos los sujetos no siguen el mismo proceso de desarrollo ni al mismo tiempo; c) los procesos cognitivos asociados a las tareas del desarrollo vocacional son considerados dominantes, pero no exclusivos. Por otra parte, quisiéramos aclarar que el aprendizaje realizado por el sujeto a través de la experimentación de la secuencia vocacional es transferible a otras situaciones que se le presenten a lo largo de su ciclo vital, en las que tendrá que volver a pasar por cada una de las tareas de desarrollo vocacional. Esta secuencia, por tanto, no tiene lugar una sola vez en la vida, sino que se repite en cada nueva toma de decisión que el individuo debe realizar a lo largo de su ciclo vital (de acuerdo con las teorías del desarrollo de la carrera).





TAREAS DEL DESARROLLO VOCACIONAL	HABILIDADES MODALIDAD PENSAMIENTO	INTELECTUALES HABILIDADES COGNITIVAS	ACTITUDES
EXPLORACIÓN	P. Creativo	Observar Describir Preguntar Descubrir Definir Imaginar	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación Elaboración de hipótesis
CRISTALIZACIÓN	P. Conceptual	Reducir Asociar Reagrupar Clasificar Resumir	Interesarse Autoestima Organización Orden Coherencia Continuidad
ESPECIFICACIÓN Y DECISIÓN	P. Evaluativo	Comparar Jerarquizar Eliminar Elegir Examinar Evaluar	Apreciación Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Tendencia a la reflexión
REALIZACIÓN	P. Implicativo	Deducir Prever Aplicar Generalizar Planificar Elaborar	Certeza Implicación Eficacia Determinación Perspicacia Sentido práctico

Cuadro 4. Habilidades y actitudes implicadas en el desarrollo vocacional (D. Pelletier y col. 1984-Adaptado).

A. El pensamiento creativo y la tarea de exploración

Este tipo de pensamiento supone un proceso encaminado a generar información nueva sobre un objeto o situación y al tratamiento de la información, las experiencias y los aprendizajes anteriores de los individuos con objeto de producir nuevas asociaciones de datos y hechos y respuestas originales a un problema. Gullford (1983) atribuye a este tipo de pensamiento características como las siguientes: fluidez o capacidad para recuperar la información desde la memoria, flexibilidad o posibilidad de transformar la información, elaboración o producción de implicaciones a partir de las informaciones trabajadas.

La tarea de exploración supone la búsqueda y descubrimiento por parte del sujeto del máximo de informaciones y experiencias nuevas sobre sí mismo/a y el entorno que le rodea.





B. El pensamiento categorial o conceptual y la tarea de cristalización

El pensamiento conceptual o categorial implica un proceso que tiende a la estructuración de la información que obtiene el individuo en conceptos, reglas, clases, categorías y sistemas. En relación a la orientación profesional, la tarea de cristalización supone (Pelletier y Bujold, 1984): constatar la necesidad de realizar una elección, tomar conciencia de la multiplicidad de puntos de vista desde los que se pueden agrupar las ocupaciones, comprender el significado que pueden tener los resultados escolares, identificar un gran número de actividades que se manifiestan de interés, organizar el mundo del trabajo sobre la base de la identidad personal.

C. El pensamiento evaluativo y la tarea de especificación

El ejercicio de este tipo de pensamiento supone la realización de un proceso de comparación de datos que permite al sujeto seleccionar aquellos bloques de información que se ajustan a unos criterios previamente establecidos. Supone, en relación a la orientación profesional (tarea de especificación) la identificación de valores y necesidades que subyacen en los comportamientos, el análisis de sus ventajas e inconvenientes, encontrar posibilidades consecuentes con los valores y necesidades identificados, comparar, ordenar, jerarquizar, sopesar, ponderar las posibilidades, decidir integrando deseabilidad y probabilidad y, a partir de ahí, la elaboración de un proyecto de vida.

D. El pensamiento implicativo y la tarea de realización

Este tipo de pensamiento se manifiesta en los procesos de anticipación, extrapolación y generalización; en las tareas de elaboración, operativización y desarrollo; y en las habilidades de planificación y programación. Se trata, en definitiva, de un proceso de puesta en práctica de una acción prevista y definida. Se implican en la tarea de realización actividades relativas a la revisión de las etapas del propio proceso de toma de decisiones, operacionalización de las etapas, anticipación de dificultades, protección de su decisión, formulación de alternativas. Supone, en definitiva, la búsqueda de estrategias para llevar a cabo el proyecto profesional y/o personal.

3.1.5. Principios metodológicos de intervención

Para completar la propuesta, el modelo ofrece una serie de principios de intervención a considerar a la hora de plantear actividades al alumnado. Estos principios son los siguientes (Pelletier, Nolseaux y Bujold, 1974; Pelletier y Bujold, 1984):

- Principio experiencial.
- Principio heurístico.
- Principio integrador.

A continuación entramos a analizar cada uno de ellos.

A. Principio experiencial

Pelletier, Nolseaux y Bujold (1974) formulan este principio como sigue: “La activación del desarrollo implica experiencias a vivir”. En otro lugar, D. Pelletier (1981) señala que este principio





responde a “*la tendencia del individuo a experimentarse a sí mismo cada vez en su mayor totalidad*”. (D. Pelletier, 1981:13).

La asunción de este principio va a responder, para D. Pelletier (1984) a una *doble finalidad* en las intervenciones orientadoras: a) aumentar la motivación intrínseca del sujeto (en base a la teoría de Nuttin) y, como consecuencia, su implicación en el proceso orientador y b) facilitar la asimilación del aprendizaje (en base a Piaget).

Por otra parte, debemos señalar que, cuanto mayor sea el nivel experiencias al que se someta al sujeto, mayor será su grado de aprendizaje de las tareas sobre las que gire dicha experiencia. M. Henry-Renard (1986) lo explica a través de la cadena de relaciones señalando que, a mayor nivel experiencial —> mayor grado de implicación del sujeto en el proceso de orientación —> mayor motivación hacia la elaboración de su propio proyecto personal —> mayor grado de desarrollo vocacional y personal.

Para ilustrar esta relación Pelletier se refiere al proverbio chino según el cual “yo escucho y olvido; yo veo y recuerdo; yo hago y comprendo”. El nivel experiencial será tanto mayor cuanto mayor sea el grado de participación que requiera del sujeto la realización de las actividades. En el cuadro 5 recogemos el tipo de contenido y de informaciones que se relaciona con cada nivel experiencial.

Nivel experiencial	Contenido	Tipo de informaciones	Relación con aprend.
Bajo	Simbólico	Letras, cifras	“Yo escucho y olvido”
	Semántico	Significados	
Medio	Figural	Datos sensoriales, imaginación	“Yo veo y recuerdo”
Alto	Comportamental (Subjetivo-emocional)	Sentimientos, emociones	“Yo hago y comprendo”
		Intimidad del sujeto sobre lo vivido	
	(Activo-comportamental)	Hechos, realizaciones prácticas El comportamiento revela el concepto	

Cuadro 5. Niveles experienciales.

Pelletier, Noiseux y Bujold (1974) proponen diversos procedimientos para cada uno de los niveles experienciales, cuya lectura recomendamos.

B. El principio heurístico

Este principio es formulado por Pelletier, Noiseux y Bujold (1974) como sigue: “*La activación del desarrollo implica experiencias a tratar cognitivamente*”. Así nos explica el Pelletier en qué consiste este principio:

“El principio heurístico supone tomar en consideración los medios de los que dispone el sujeto para realizar su propia indagación. Podemos, en efecto, definir lo heurístico como el saber hacer propicio para el descubrimiento. Es el contexto heurístico del sujeto el que da a la información un carácter particular”. (D. Pelletier, 1984a: 163).





Los autores del modelo han denominado también a este principio "*dimensión operatoria*" de la activación del desarrollo vocacional y personal (D. Pelletier, 1981), en el sentido de que supone la propuesta, por parte del/la orientador/a de un proceso sistemático que permite al sujeto el ejercicio de las cuatro tareas del desarrollo vocacional, en torno a un contenido concreto y en un tiempo determinado.

A nivel de diseño de intervenciones educativas la asunción de este principio supone:

1. La posibilidad de diseñar actividades didácticas que favorezcan la activación del desarrollo vocacional y personal.
2. La asunción del aprendizaje como un proceso inductivo de descubrimiento.
3. La consiguiente necesidad de participación activa por parte del sujeto que se orienta (de ahí la importancia del principio experiencial desde el punto de vista de la motivación).

Como ocurriera con el principio experiencial, Pelletier, Noiseaux y Bujold (1974) proponen procedimientos heurísticos, esta vez para cada una de las tareas del desarrollo vocacional.

C. El principio integrador

Este principio, siguiendo a los autores del modelo (Pelletier, Noiseaux y Bujold, 1974) señala que "*la activación del desarrollo implica experiencias a integrar lógicamente y psicológicamente*".

La *integración lógica* supone la presentación de experiencias de aprendizaje que vayan de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, contemplando la relación entre objetivos, contenidos y actividades para que las experiencias tengan un efecto acumulativo.

La *integración psicológica*, por otra parte, implica la necesidad de facilitar la reflexión por parte del individuo para que sea capaz de responder a las siguientes cuestiones (Pelletier, 1981): ¿cómo lo que me llega, lo que vivo, puede llegar a formar parte de mi existencia? y ¿cómo puedo aplicar a mi vida lo que voy descubriendo? –a través del proceso de orientación–.

Este último tipo de integración viene dada a partir de la significación que las actividades presentadas tengan para el individuo, bien porque las situaciones que se le presentan le conciernen de una u otra forma a priori de la experiencia (significación potencial), bien porque se le ofrece la posibilidad de que, a posteriori, reflexione respecto al interés que puede tener para él o ella la actividad realizada (significación explícita).

La significación potencial, siguiendo a Pelletier (1984) puede ser promovida a través de los procedimientos que señalamos en el cuadro 6°.





- a) Intervenciones abiertas en las que el animador observe constantemente al grupo adaptando su actuación a las necesidades inmediatas.
- b) Intervenciones estructuradas a priori aunque basadas en una previa detección de necesidades. La significación se facilitará a través de:
 - Relación orientador-orientando en la que éste se sienta responsable de su propio proceso de orientación.
 - Plantear disonancias para que el alumnado tome conciencia de sus necesidades.
 - Anticipar los resultados.

Cuadro 6. Procedimientos para facilitar la significación potencial.

La significación explícita puede ser facilitada a través de las formas que exponemos en el cuadro 7°.

- Explicitación por parte del alumnado de las conclusiones personales a las que ha llegado una vez concluida la actividad.
- Autoevaluación de lo que se ha descubierto y cómo se puede aplicar a la propia vida.
- Aplicación de los aprendizajes adquiridos.

Procedimientos para facilitar la significación explícita.

3.1.6. Rol de/la orientador/a en el modelo

El carácter de proceso educativo en el que el orientando es el protagonista imprime de unos rasgos característicos al rol del/la orientador/a, que resumimos más abajo:

1. Facilitación del proceso de autoorientación del alumnado, para que se transforme a sí mismo y se enfrente a su entorno de forma autónoma y consciente.
2. Favorecer que cada sujeto se exprese tal como es, que saque fuera sus pensamientos, sentimientos, valores para que los analice, los integre y, a partir de ahí, determine su actuación.
3. Crear un ambiente de confianza que facilite esta emergencia del sujeto.
4. Ayudar al orientando a comprender que el/la orientador/a está para acompañarle, escucharle, comprenderle y para ofrecer los apoyos que necesite.
5. Ofrecer experiencias de aprendizaje para que el orientando las trate cognitivamente y efectivamente y ayudarle a comprender el sentido que dichas experiencias pueden tener para su vida.

4. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Al objeto de presentar con la mayor claridad posible nuestro programa hemos optado por transcribir literalmente la ficha técnica que elaboramos previamente a su diseño.



Ficha Técnica del Programa

Destinatarios

El programa está destinado a alumnos/as del Ciclo Polivalente -Ciclo 14-16 de la Educación Secundaria Obligatoria- en general. Especialmente, a aquéllos/as que presentan problemas de repetido fracaso escolar y están en situación de riesgo de desescolarización (abandono de estos estudios antes de finalizarlos) o bien, que pretenden abandonar la escuela para ingresar en el mundo del trabajo una vez que hayan finalizado la escolaridad obligatoria.

Sería conveniente que los/as participantes fuesen voluntarios/as.

Objetivos

Se pretende atender a los/las jóvenes que van a finalizar la Escolaridad Secundaria Obligatoria animándoles a formular un proyecto personal y profesional que facilite su transición hacia otros estudios o hacia el mundo laboral. Se trata, en definitiva, de que el alumnado tome conciencia de su situación -él/ella mismo/a y lo que le rodea- para que sea capaz de afrontarla, no como sujeto pasivo ni como conformación, sino como ser activo y transformador.

Esta meta se concreta en los siguientes objetivos:

1. Ayudar al alumnado a desarrollar destrezas y habilidades que le permitan tomar conciencia de sí mismos/as (su pasado, su presente, su devenir) y de la situación que viven, teniendo a la autobiografía como base fundamental. Asimismo, se pretende que los/as participantes en el programa desarrollen una actitud positiva hacia sí mismos/as.
2. Se tratará que los/as alumnos/as desarrollen destrezas y habilidades para la auto información en lo que respecta a la exploración del mundo del trabajo.
3. Se pretende, asimismo, que el alumnado adquiera conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para elaborar un proyecto personal y profesional en el que, a partir de un balance personal en el que estos/as jóvenes relacionen el conocimiento que tienen sobre sí mismos/as con el que poseen sobre el mundo laboral, establezcan un itinerario a seguir cara a su transición a la vida activa a corto y/o largo plazo.
4. También se pretende que los/as alumnos/as adquieran, asimilen y experimenten algunas habilidades, destrezas y actitudes para la búsqueda "activa" y conservación del empleo.
5. Por último, pretendemos que el alumnado desarrolle habilidades y destrezas para la participación, la comunicación y las relaciones interpersonales.

Contenidos

De acuerdo con los objetivos propuestos, se trabajarán los siguientes bloques de contenido:

1. **Módulo introductorio.** Se realizarán actividades con el objetivo de que el alumno tome conciencia de su propia situación ante la elección que debe realizar y de la necesidad de seguir un proceso orientador.



2. **Módulo sobre el conocimiento de sí mismo: “El diario de mi gira”:** se realizarán actividades tendientes a que el alumnado tome conciencia de la situación en la que se encuentra, su historia, los factores que han influido en ella, la realidad que le rodea, el tipo de vida que desea para su futuro, confrontando todo ello con las expectativas y experiencias de los demás participantes, aprovechando, así, al grupo como recurso educativo.
3. **Módulo sobre el mundo del trabajo: “Comienza una nueva gira... hacia el trabajo”:** en este bloque de contenidos se integrarán actividades de exploración del mundo de las profesiones y de los estudios conducentes a ellas, relacionando las características de diferentes empleos/puestos de trabajo con los intereses, aptitudes y personalidad de cada joven. Asimismo, se considerarán sus implicaciones para la vida adulta (la vida en familia, las relaciones con los amigos...).
4. **Toma de decisiones y elaboración de un Proyecto profesional: “Planifico mis próximas actuaciones”:** incluye actividades cuyo contenido girará en torno a destrezas/conocimientos/habilidades/actitudes para la elaboración de un plan de inserción -un itinerario- a seguir para cambiar su situación de indecisión o afianzar las elecciones realizadas.
5. **Técnicas de búsqueda de empleo: “Un ensayo... sobre el escenario”:** en este bloque de contenidos, destinado a los/as alumnos/as que vayan a abandonar sus estudios o no continuarlos, se incluyen actividades para explorar los requisitos que se imponen a la hora de la búsqueda de empleo. Supondrá, asimismo, la experimentación, por parte de los participantes, de un proceso de búsqueda de empleo, no sólo para conocer las dificultades sobre el terreno y tomar conciencia de los requisitos que se imponen a la hora de la selección de personal, sino, sobre todo, para vivenciar todo un proceso de búsqueda activa de trabajo, analizando los sentimientos, sensaciones, repercusiones... que produce esta situación.

Las habilidades y actitudes para la participación, comunicación y relaciones interpersonales serán trabajados como un eje transversal.

Ejecución

El programa posee una estructura modular. Se compone de cuatro módulos, con la siguiente duración:

- Módulo introductorio: 2 horas.
- Módulo primero: 3 horas.
- Módulo segundo: 2 horas.
- Módulo tercero: 2 horas.
- Módulo cuarto: 3 horas.

La modalidad de aplicación vendrá determinada por las características del Centro.

Materiales a diseñar

- Cuaderno del alumnado.
- Cuaderno del/la tutor/a: éste será diseñado una vez concluida la fase de validación del programa.
- Guía de profesiones, estudios y servicios de información y orientación juvenil.





5. PROCESO DE VALIDACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA

5.1. Objetivos de la evaluación

Una vez diseñado el programa nos parecía necesario proceder a la evaluación del diseño o validación del programa a través de una prueba-piloto que nos permitiera tomar decisiones acerca de la validez del diseño y las mejoras a introducir en él. Pretendíamos, por tanto, realizar una especie de "ensayo" del programa antes de que éste fuese ofrecido para que fuera aplicado de forma generalizada y evaluado en su totalidad. Encontramos una justificación para realizar este ensayo piloto en autores/as como Álvarez Rojo (1991), Repetto (1987) o Pérez Juste (1992).

5.2. Muestra

- A. *Primera fase de la validación del programa*: se ofreció a centros que habían manifestado su interés por realizar algún tipo de intervención orientadora relacionada con la transición de estudiantes de ESO a la vida activa. Seleccionamos un centro urbano, otro suburbano y una institución que realiza actividades de educación no formal.
- B. *Segunda fase (evaluación propiamente dicha)*: se ha utilizado como criterio de selección de la muestra las características socioeconómicas de la zona a la que pertenecían cada uno de ellos. Una condición para seleccionar los centros era que dispusiesen de departamento de orientación y que el coordinador o coordinadora del mismo manifestase su aceptación para que se llevase a cabo el programa integrado en el Plan de Orientación del Centro. Seleccionamos, así, un centro de cada una de las zonas (urbana, semiurbana y rural). La población era de 28 centros. El programa fue aplicado en todos los grupos (10) de segundo curso de Polivalente en los tres centros seleccionados. Se consideró como elemento importante que la participación del alumnado fuese voluntaria, dados los presupuestos del programa.

5.3. Metodología

Para el diseño de la evaluación nos hemos basado en los modelos propuestos por Pérez Juste (1992) y por Álvarez Rojo (1991), este segundo dirigido específicamente a la validación del diseño. La metodología utilizada ha sido la descriptiva-naturalista-cualitativa. El proceso de evaluación se ha desarrollado en dos fases:

- A. *Primera fase*: para responder a la cuestión "¿merece la pena validar el programa?" éste fue aplicado de forma simultánea a su diseño y a la elaboración de materiales didácticos. Esta aplicación sirvió para tener una primera visión del funcionamiento del programa.

El programa fue aplicado en un centro de Reforma por monitoras específicamente preparadas para ello, en un centro de BUP por la orientadora del mismo y en una institución educativa no-formal por la diseñadora del programa.

Los procedimientos e instrumentos de recogida de datos fueron los siguientes: análisis de contenido del programa, observación participante de las monitoras registradas en un diario, grabación y transcripción de las sesiones de seguimiento del programa, entrevistas en profundidad al alumnado participante.





B. *Segunda fase*: El objetivo era responder a cuestiones relativas a las siguientes dimensiones:

1. necesidades de orientación del alumnado;
2. viabilidad del concepto de orientación mantenido en el programa (adecuación a las necesidades y el contexto; adecuación respecto al modelo teórico);
3. las condiciones de aplicación y desarrollo del programa;
4. El rol del/la tutor/a o monitor/a;
5. la adecuación de la organización curricular;
6. características de los materiales;
7. la viabilidad de la evaluación.

El programa fue aplicado en centro urbano (Julio Verne) en cuatro grupos de la siguiente forma: en uno de ellos fue el tutor del grupo quien lo aplicó, en otros dos el orientador con dos monitoras específicamente preparadas para ello y en el cuarto grupo fue la tutora junto a la diseñadora del programa quienes lo desarrollaron.

En el centro semi-urbano (Torreblanca) fue aplicado en tres grupos: en dos de ellos fueron las monitoras específicamente preparadas para la aplicación del mismo y en el tercero la diseñadora del programa. En los tres casos los tutores estuvieron presentes.

En el centro rural (Cantillana) fue el propio orientador quien aplicó el programa en los tres grupos de segundo de Polivante existentes en el centro.

El procedimiento de aplicación estuvo supeditado a las propias características de la organización de la orientación y la tutoría en cada centro.

La recogida de datos se ha realizado a través de los siguientes procedimientos e instrumentos:

- a. para la evaluación de necesidades antes de aplicar el programa: análisis de contenido del programa, cuestionario de necesidades de Educación para la Carrera de P. Dupont y M. Gingrass (versión española adaptada por M. Pereira, 1992), entrevistas en profundidad a los orientadores y orientadora de los tres centros;
- b. evaluación del diseño:
 - alumnado: rejillas de valoración de cada módulo (participación, grupo, tema, tutor/a, materiales), cuestionario final de evaluación (respuestas medidas en escala ordinal), entrevistas grupales en profundidad una vez finalizado el programa,
 - monitores/as: observación participante, registrada en diarios, grabación y transcripción de las sesiones de seguimiento (tras finalizar cada módulo), entrevistas en profundidad al finalizar el programa.

Al objeto de cuidar la validez de los resultados se ha procedido a la triangulación de fuentes e instrumentos.





5.4. Técnicas de análisis

Los datos de carácter cualitativo se han analizado a través de la elaboración de sistemas de categorías y establecimiento de relaciones entre las mismas. Se ha utilizado como apoyo para la reducción de los datos el paquete AQUAD.

Para los datos ordinales hemos llevado a cabo análisis descriptivos en base a distribución de porcentajes y frecuencias, mediana, moda y amplitud semiintercuartílica; contraste de diferencias en los resultados en función del sexo (U de Mann-Whitney) y el centro (W de Wilcoxon).

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este momento nos encontramos en la fase de elaboración del informe de la investigación evaluativa llevada a cabo, por lo que los resultados aún están siendo objeto de revisión. No obstante podemos adelantar lo siguiente:

1. El análisis de *necesidades* realizado antes y durante la propia aplicación del programa nos lleva a afirmar que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria requiere de programas de intervención que les ayude a comprender el proceso de toma de decisiones vocacional y de transición de etapa y/o a la vida activa. Los contenidos a trabajar deben ser de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en relación al desarrollo de su propio autoconcepto, la toma de decisiones, la planificación de la carrera profesional, la exploración del mundo del trabajo, las estrategias para la búsqueda de empleo y los procesos de comunicación. Por otra parte, las intervenciones deben adoptar una metodología activa y constructivista que ayude al alumnado a construir su propia representación de sí mismo y el mundo laboral y a elaborar sus propios proyectos profesionales.
2. En cuanto a la *viabilidad* del programa, éste recoge los principios de activación del desarrollo vocacional y personal y facilita el desarrollo de los tres tipos de saberes: conocimientos, procedimientos y actitudes relacionadas con el desarrollo de la carrera. Por otra parte, el programa es aceptado por los orientadores/as y tutores/as participantes.
3. En relación a las *condiciones de aplicación* del programa hemos detectado que la rigidez/flexibilidad organizativa del centro es un elemento determinante del desarrollo del mismo. Por otra parte, la aplicación del programa debe estar precedida de una fase de formación del profesorado a través de una metodología también experiencial, la ratio no debe sobrepasar los 20-25 estudiantes por profesor/a, la organización espacial y temporal debe ser flexible.
4. *El tutor/a tiene como principales roles*: la motivación, la clarificación/ayuda en la realización de las actividades y el seguimiento de las mismas. Es importante que esté dispuesto/a a acompañar al alumnado en el proceso, mostrándose empático. El tutor/a debe creer en la metodología que está utilizando y estar dispuesto/a a vivir el proceso con el alumnado.
5. Por lo que respecta a la *organización curricular* del programa se observa que despierta el interés en el alumnado, favorece su actividad cognitiva y la apertura a la experiencia así como el trabajo en grupo. La principal dificultad con la que nos encontramos para facilitar la implicación del alumnado es la falta de hábito que éste tiene a participar en procesos en los que sea protagonista y no un mero receptor pasivo.





6. *El formato de los materiales* es valorado positivamente por el alumnado y el profesorado. No obstante, se sugiere la reducción de textos introductorios en la guía del alumnado.

En síntesis, podemos decir que el programa responde a algunas de las necesidades de orientación que presentan los/as jóvenes del final de la Educación Secundaria Obligatoria y se manifiesta como un recurso útil para el profesorado, si bien debemos profundizar en su evaluación y matizar algunos aspectos del mismo. Nos gustaría que este trabajo animase al propio profesorado para que, en colaboración con el departamento de orientación de sus respectivos centros, diseñen sus propias intervenciones las cuales, sin duda, estarán más contextualizadas que cualquier programa que se les pueda ofrecer desde fuera de sus propias aulas.



Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991a). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, II, 2, 45-66.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991b). *¡Tengo que decidirme!*. Sevilla: Alfar.
- AYERDI, P. M. Y TABERNA, F. (1991). *Juventud y empleo. Aproximación descriptiva*. Madrid: Popular.
- BOURSIER, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. París: Entente.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: C.I.D.E.
- COLEMAN, J. Y HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- DUPONT, P. GINGRASS, M. Y PEREIRA, M. (1992). La Educación para la Carrera. Situación en Québec (Canadá) y comparación con Asturias (España). *Actas del VII Seminario Iberoamericano de Orientación*, AEOEP, Tenerife, 13-16 mayo, 420-435.
- ECHEVERRÍA, B. (1991). Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. En la Orientación Profesional ante la Unidad Europea. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid. AEOEP-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. F. (1990a). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid. CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.F. (1990b). No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90. *Revista de Educación*, nº 293, 7-52.
- FOURNIER, G., PELLETIER, R. Y PELLETIER, D. (1993). Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 1, 65-83.
- GUILFORD, J.P. y otros (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- HENRY-RENARD, M. (1986). Education des choix en orientation scolaire et professionnelle. *Education Permanente*, 86, 41-51.
- HERRANZ, R. (1990). La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo. *Revista de educación*, 293, 151-173.
- HERRANZ, R. y otros (1992). *Inserción y búsqueda de empleo. Proyecto G.E.F.E. 90* Madrid: CIDE.
- ISUS BARADO, S. (1993). *La inserción académica de los alumnos del curso de orientación universitaria*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Material policopiado.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (1993). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Material policopiado.



- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1993). La Orientación en la Educación Obligatoria. *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. AEOEP, Madrid, 6-8 noviembre, 59-64.
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: MEC.
- MEC (1992a). *Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: MEC
- MEC (1992b). *Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- NUTTIN, J. (1984). Fonctionnement et développement de la motivation humaine. En D. Pelletier y C. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin.
- PEIRÓ, J.M.; HONTANGAS, P. Y SALANOVA, M. (1989). Formación Profesional-1, ¿es una vía de acceso al mercado laboral? Implicaciones para la orientación profesional. *Papeles del Psicólogo*, 39-40.
- PEIRÓ, J.M., HONTANGAS, P.M.; SALANOVA, M. (1990). Escuela y formación como "desempleo encubierto": Antecedentes y consecuencias. *Revista de Educación*, 293, 203-219.
- PELLERANO, J. NOISEAUX, G. PELLETIER, D. POMERLEAU, E. Y SOLAZZI, R. (1988). *Programme Education des Choix*. Paris: Issy-les-moulineaux- E.A.P.
- PELLETIER, D. (1981). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs. *Revue PMS*, 14, 3-22.
- PELLETIER, D. (1984). Les principes d'activation, en D. Pelletier y C. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin, 157-182.
- PELLETIER, D. ET BUJOLD, C. (1984). La séquence vocationnelle: exploration-cristallisation-spécification-réalisation, en D. Pelletier y R. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin, 58-75.
- PELLETIER, D. Y COL. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin
- PELLETIER, D. Y DUMORA, B. (1984). Fondements et Postulats pour une conception éducative de l'orientation, en D. Pelletier y R. Bujold. *Pour une approche éducative en Orientation*. Québec: Gætan Morin.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G., BUJOLD, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montreal: Mac Graw-Hill.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1982-1986). *Collection Education au Choix de Carrière*. Sainte-Foy. Canadá: Editions Septembre.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1990). *L'Aventure du Travail. Collection Education au choix de Carrière*. Québec: les Editions Septembre.
- PELLETIER, D., NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1991). *Le défi de la décision. Education au choix de Carrière*. Québec: les Editions Septembre.
- PELLETIER, D.; NOISEAUX, G. y POMERLEAU, E. (1992). *Destination Demain. Education au Choix de Carrière*. Québec: Les Editions Septembre.
- PEREIRA GONZÁLEZ, M. (1992). *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral inédita.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *Actas del VII Seminario Iberoamericano de Orientación*, AEOEP, Tenerife, 13-16 mayo, 46-66.





- PIAGET, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel (60 Ed.).
- PIAGET, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel. (50 Ed.).
- PLANAS, J. (1984). La Transición de los Jóvenes de la Escuela a la Vida Activa. *Cuadernos de Pedagogía*, 119, 56-59.
- PLANAS, J. (1989a). Itinerarios de transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 16-18.
- PLANAS, J. (1989b). Los usos formativos de los jóvenes y su inserción profesional. Necesidades de un nuevo modelo de análisis. *Herramientas*, 7, 36-43.
- PRIETO VALLADARES, S. (1991). Necesidades de Orientación de los jóvenes en Formación Profesional y en la Transición a la vida activa. *En la Orientación Profesional ante la Unidad Europea*. VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: AEOPEMEC.
- REPETTO TALAVERA, E. (1987). Evaluación de programas de orientación en V. Álvarez Rojo. *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- REQUEJO, A., RODRÍGUEZ, A, SANTOS, M. y TOURIÑÁN, J.M. (1991). Formación técnico profesional y mercado de trabajo en L. Núñez Cubero (ed.). *Educación y Trabajo*. Sevilla: Preu-Spínola.
- ROBERTS, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado del trabajo y la orientación vocacional: lo que está en juego. *Perspectivas*, vol. XVIII, 4, 521-533.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1992). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral. *IV Jornadas d'Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona, 26-27 marzo, 1992, 304-310.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1993). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la Orientación en la Transición del mundo educativo al mundo laboral. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar Y Profesional*. Madrid, 6-9 noviembre 1991. AEOEP, 133-138.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1994). Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo. *I Jornadas Valencianas de AEOEP*. Valencia, 27-30 septiembre, 305-331.
- ROGERS, C. (1984). *Orientación, Psicología y Psicoterapia*. Madrid: Narcea (3ª Edic.).
- ROGERS, C.R. (1986). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós (2ª reimp.).
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, vol. 45, 1, 99-111.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. y ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). El ADVP: un modelo de orientación para la reforma. *VII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía*. Albacete, 26-28 abril, 203-211.
- SUPER, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to Career Development, en D. Brown; L. Brooks and Ass. *Career Choice and Development*. S. Francisco: Jossey-Bass 2nd Edition.
- VALLÉS, M; MONCADA; A. y CALLEJO, M. (1987). *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80*. Madrid: Popular.





“PLAN DE ORIENTACIÓN DE ANDALUCÍA”

Grupo de Trabajo de Córdoba:
Dña. M^a Dolores Guerra López
D. Diego Cabrera Passas
Dña. M^a del Carmen García García

Documento de trabajo preparado para la formación del
equipo que ha experimentado el Programa ELIGE





PLAN DE ORIENTACIÓN DE ANDALUCÍA

1. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA LOGSE

La creciente complejidad de la sociedad en la que vivimos está incidiendo en todos los ámbitos de la vida personal y social, motivando que las personas tengan que ir adaptándose a un mundo cada vez más cambiante, debido en parte a la rápida evolución que están experimentando los aspectos profesionales y laborales.

Hemos de estar preparados, y las generaciones futuras aun más, para ir entendiendo los cambios y avances que en el terreno tecnológico están surgiendo, avances que irán afectando a las distintas profesiones; pero, sobre todo, hemos de estar dispuestos para conocer las nuevas formas de entender las relaciones económicas, humanas y sociales.

La LOGSE supone una respuesta a tales retos. El sistema educativo ha de dar respuesta a estas nuevas situaciones que están surgiendo y donde la orientación va a jugar un papel relevante a la hora de preparar a un alumnado, críticamente abierto, a las nuevas realidades sociales y laborales que les toque vivir.

Para intentar conseguir este gran objetivo la Administración Educativa ha elaborado el Plan de Orientación de Andalucía donde se establecen las líneas generales que se pretenden impulsar en el ámbito de la solidaridad y la Orientación Educativa. En el documento se abordan cuestiones relacionadas con la organización, papel y funciones de la Orientación Educativa en el nuevo marco educativo que configura la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Una concepción integral de la educación lleva implícita la necesidad de la Orientación Educativa. La LOGSE concede un relevante papel a la orientación educativa y profesional, considerándola como una ayuda a la que tiene derecho el alumnado en su tránsito a través de los distintos niveles educativos.

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: a)...g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional, h)... (art.2, 3).

“Todos los alumnos, al terminar la secundaria obligatoria, recibirán una acreditación del centro... Esta acreditación irá acompañada de una orientación para el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptivo...(Art. 22, 3).

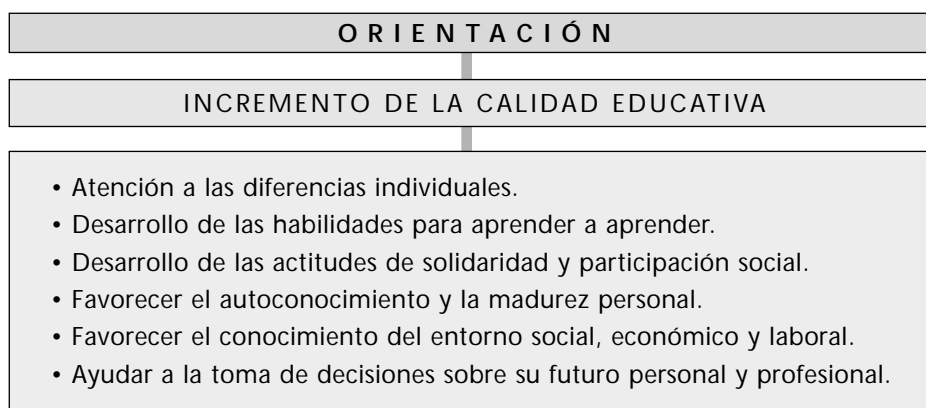




“Los poderes públicos prestarán una atención especial al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza: a)...e) La orientación educativa y profesional. f)...(Art.55).

“Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación...(Art. 60.2).

La Orientación educativa y profesional se contempla en la LOGSE como un importante factor de mejora de la calidad de la enseñanza, entendiéndose la calidad en un sentido más amplio que el de una mera preparación intelectual y técnica de las alumnas y los alumnos; los objetivos de la educación no pueden limitarse en exclusividad a la dimensión instructiva. La atención y desarrollo de aspectos de índole personal, social o vocacional son parte inherente de la función docente, garantizándose, por tanto, el apoyo psicopedagógico y la dimensión orientadora de la educación que alumnos y alumnas precisen en cada momento de su escolaridad.



Las actividades de orientación y apoyo deben realizarse con plena integración en el proyecto de centro y en la actividad docente. En este sentido, **los objetivos generales de la Orientación Educativa en los niveles no universitarios serían los siguientes:**

- a. Contribuir a la personalización de la educación.
- b. Ajustar la respuesta a las necesidades particulares de los alumnos y las alumnas.
- c. Favorecer los procesos de madurez, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- d. Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- e. Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- f. Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- g. Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora y en el apoyo a la oferta educativa.
- h. Realizar una orientación vocacional y profesional que facilite el acceso a estudios posteriores o la incorporación a la vida activa.

Uno de los objetivos del sistema educativo es el de capacitar al alumnado para el posterior ejercicio de actividades profesionales. Para ello, es necesario realizar una orientación cuya finalidad sea la de orientar y no prescribir. La orientación es un proceso y no puede convertirse en un momento puntual y aislado, en un cúmulo de datos dispersos y descontextualizados que más que ayudar dificultan la





toma de decisiones de un alumnado que en muchos casos no ha alcanzado la madurez suficiente para que las decisiones que pueda tomar sean lo más idóneas posible. Si queremos que los alumnos y las alumnas tengan un conocimiento lo más profundo posible del mundo académico y laboral se considera imprescindible que la orientación esté incardinada en el curriculum y en la vida de los centros.

La orientación educativa y profesional no consiste en recomendar al alumnado una profesión o unos estudios determinados en función de una serie de variables personales o académicas. A través del proceso de orientación se debe facilitar la adquisición de elementos conceptuales y recursos que permitan reflexionar y analizar críticamente los aspectos sociales y económicos de su entorno, de manera que puedan disponer del soporte oportuno para que cada alumno y cada alumna vaya definiendo su propio proyecto personal.

A la hora de planificar la Orientación Educativa y Profesional sería interesante tener en cuenta los siguientes principios:

- **Integración en el curriculum.**
- **Carácter formativo.**
Elaboración de un proyecto personal y profesional
- **Transversalidad.**
Superación del carácter puntual y descontextualizado de las actividades de orientación, relacionando los contenidos de las distintas áreas con aspectos del mundo laboral.
- **Proceso continuo.**
Desde los primeros ciclos de la E. Primaria.
- **Intencionalidad coeducativa.**
Evitar en todo momento posibles discriminaciones por razón de sexo a la hora de optar por determinados estudios o trabajos.

Para ello, ha de ofertarse a los y las jóvenes a lo largo del proceso formativo experiencias que les permitan:

- Un conocimiento real y cercano del mundo del trabajo;
- La utilización del mundo del trabajo como recurso educativo;
- El estudio de las profesiones: su evolución y clasificación;
- Un conocimiento de sí, identificando las propias aptitudes, necesidades y aspiraciones;
- Un aprendizaje de la toma de decisiones sobre su futuro profesional.

2. NIVELES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El Modelo de intervención que se articula desde la Administración Educativa en Andalucía se fundamenta en tres pilares básicos:

- Nivel 1. En el aula a través del equipo docente y especialmente a través del tutor o la tutora.
- Nivel 2. En el Centro escolar mediante:





- El Equipo Docente de Orientación y Apoyo en Educación Infantil y Primaria.
- El Departamento de Orientación en Secundaria.
- Nivel 3. En la Zona Educativa a través de los Equipos de Orientación Educativa.

Estos tres ámbitos de actuación orientadora comparten una misma finalidad: Hacer efectiva la dimensión orientadora de la educación, aunque sus modelos de intervención y la problemática sobre la que incidan sea diferente.

En cualquier caso, un principio básico es la complementariedad y la necesidad de un trabajo cooperativo entre tutorías, equipos docentes, departamentos de orientación y equipos multiprofesionales de apoyo externo.

La orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del grupo de docentes en colaboración con el equipo o departamento de orientación del centro y se complementa con las acciones orientadoras de los equipos multiprofesionales de apoyo externo en la zona educativa.

2.1. La Acción Tutorial en el Aula: Nivel 1

La acción tutorial del profesorado en su aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de las y los alumnos, individualmente y como grupo. Para ello se precisa conocer al alumnado lo mejor posible en las diferentes facetas que conforman su personalidad, así como servir de nexo de unión entre la familia y el centro por una lado, y por otro, entre el profesorado que atienden a un mismo grupo.

Las diferentes tareas y actividades que implica la acción tutorial se desarrollan en dos niveles:

La tutoría en grupo y la tutoría individual.


La tutoría en grupo abarca el conjunto de actividades que el profesorado lleva a cabo con el grupo-clase para la consecución de objetivos tales como la mejora de las relaciones y convivencia en la clase, el fomento de actitudes de cooperación y tolerancia dentro del grupo, la participación del grupo en la organización del aula y del centro a través de los cauces legales establecidos, etc.

El contenido de las sesiones de tutoría en grupo, en consecuencia, tendrá en cuenta estos núcleos: El conocimiento mutuo, las relaciones interpersonales, las técnicas de trabajo en grupo, las técnicas de trabajo intelectual, la información y orientación profesional, etc.

Aunque el mayor peso de la tutoría recaiga en las sesiones grupales que se desarrollan en el aula, igualmente es necesario que su acción se dirija a un alumno o una alumna en particular para detectar y conocer lo mejor posible las dificultades o problemas que les puedan afectar. Un aspecto de la máxima importancia es la adecuada planificación de la acción tutorial, la cual debe abarcar los siguientes aspectos:

- El establecimiento de unos objetivos para cada curso o ciclo.
- La coordinación de las actividades a llevar a cabo mediante la tutoría en grupo o la tutoría individual.





La organización de la tutoría debe determinar el horario en que habrán de desarrollarse las actividades o sesiones de tutoría, el espacio en que habrán de llevarse a cabo y los recursos materiales necesarios.

La planificación anual de la acción tutorial debe constituir una parte sustancial del Plan de Centro. Cada centro educativo debe elaborar su propio Plan de Orientación y Acción Tutorial en el que, a modo de sugerencia, pueden incluirse:

- Justificación del programa en base al análisis previo de necesidades.
- Los objetivos que se pretenden conseguir.
- Los contenidos:
 - Conceptuales.
 - Procedimentales.
 - Actitudinales.
- Las actividades que se proponen.
- Personas destinatarias:
 - Alumnado por nivel o ciclo educativo.
 - Familias.
 - Profesorado.
- La metodología: Estrategias y técnicas a utilizar.
- Agentes o profesionales implicados con especificación de las actividades a desempeñar por cada uno.
- Los medios y recursos necesarios.
- La temporalización.
- El proceso de evaluación.

Como puede observarse, a lo largo de estas líneas, el cometido que se le asigna a la tutoría es de gran trascendencia e importancia, por lo que creemos que la Administración Educativa debería incluir una formación básica en aspectos psicopedagógicos en las escuelas y facultades, así como promover la actualización permanente del profesorado en los centros educativos.

Así mismo, si la acción tutorial implica necesaria y principalmente la realización de una serie de actividades a nivel colectivo con el grupo de alumnos o alumnas, es imprescindible la asignación de tiempos reales para el desarrollo de dicha acción en todos los niveles del sistema educativo.

2.2. La Orientación en los Centros: Nivel 2

La orientación y el apoyo psicopedagógico constituyen un importante factor de calidad para la compensación de las desigualdades y la atención a la diversidad. Para asegurar su eficacia, la orientación no puede ser un elemento aislado y externo a los centros, sino que ha de estar integrado en su dinámica y, por lo tanto, reflejarse en la estructura y en la organización de los mismos.

La estructura organizativa que se adopte debe tener en cuenta el tipo de centro, el número de alumnos, alumnas y profesorado, la etapa o etapas educativas atendidas y el entorno socioe-



conómico y cultural en que se encuentre ubicado. De esta forma se establece el Equipo Docente de Orientación y Apoyo en Educación Infantil y Primaria y el Departamento de Orientación en la Educación Secundaria. Estas estructuras deben asumir la potenciación, coordinación y dinamización de las tareas orientadoras y de apoyo psicopedagógico del centro.

2.2.1. El Equipo Docente de Orientación y Apoyo

La estructura básica para la organización del profesorado en los centros de Educación Infantil y Primaria son los Equipos Docentes de Ciclo, compuesto por los todo el profesorado que imparten enseñanzas en ese ciclo.

La tarea fundamental de los Equipos Docentes de Ciclo es la concreción del currículo establecido para la etapa a las características del centro y del alumnado del ciclo.

En cada Equipo Docente de Ciclo existirá una coordinadora o coordinador que se nombre a principios de cada curso por la dirección del centro a propuesta del Equipo correspondiente.

En coherencia con esta estructura organizativa básica, el Equipo Docente de Orientación y Apoyo estará integrado por las personas responsables de tutorías y por el personal de apoyo que la Administración determine.

De entre sus componentes, saldrá la persona que coordine el equipo y por tanto los programas específicos de orientación y compensación educativa.

Las funciones del Equipo Docente de Orientación y Apoyo serán las siguientes:


- Colaborar con los Equipos Docentes en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa y Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Orientar al profesorado responsable de tutorías en lo que se refiere al tratamiento de las dificultades que el alumnado pudiera presentar en relación al acceso al currículo.
- Colaborar en la elaboración de material didáctico.
- Orientar a las familias con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Servir de nexo coordinador entre los E.O.E.s y el centro escolar.

Los fines del Equipo Docente de Orientación y Apoyo en los centros de Educación Infantil y Primaria son los siguientes:

- Ser el referente de las tareas de Orientación y Apoyo del centro y a través del cual se establezca la coordinación con el E.O.E.
- La estructura organizativa que ordene y haga posible el trabajo en equipo del profesorado con que cuente el centro para estas tareas: Tutoría, especialistas en Educación Especial, Audición y Lenguaje y Profesorado de Apoyo en los centros de Actuación Educativa Preferente.

Esta estructura debe dar respuesta a una doble necesidad de los centros:



- 
- La necesidad y el derecho a la Orientación del alumnado, el asesoramiento del profesorado y la implicación de las familias en la educación. Debe contar con la colaboración del Centro de Orientación Educativa y Profesional.
 - La necesidad de apoyo psicopedagógico de alumnos y alumnas que necesiten superar dificultades en cuanto a lenguaje oral, lectura, escritura, habilidades socioafectivas, problemas de tipo emotivo, comportamental, de inadaptación, etc.

El Equipo debe garantizar un tratamiento individualizado y personalizado de este tipo de problemas en coordinación con el Centro de Orientación Educativa y Profesional.

La composición del Equipo Docente de Orientación y Apoyo no será la misma en todos los centros sino que dependerá de:

- La existencia de unidades de Educación Especial o Apoyo a la Integración.
- Estar considerado Centro de Actuación Educativa Preferente.
- El número total de unidades del mismo.

No obstante, no se contempla la existencia de un o una especialista en Psicología y Pedagogía, que consideramos imprescindible, dada la importancia de la prevención de las dificultades en edades tempranas, la diversidad de capacidades y necesidades, la dimensión afectivo-emocional, la necesidad de proporcionar una orientación educativa de calidad, etc.

2.2.2. El Departamento de Orientación

Los Equipos Docentes en la Educación Primaria (por el carácter global e integrador de la enseñanza en esta etapa) y los Departamentos en la Educación Secundaria (por el carácter más diversificado que debe contemplar la oferta educativa) constituyen la estructura organizativa básica para facilitar el trabajo en equipo del profesorado.

Las funciones básicas de los Departamentos se resumen en:

- Participar en la elaboración de la Programación General del Centro.
- Realizar la Programación Específica del Departamento.
- Colaborar en la toma de decisiones sobre el espacio de opcionalidad que se ofrece al alumnado.
- Participar directamente en la elaboración de las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias.
- Planificar e impulsar la realización de actividades interdisciplinares y extraescolares.
- Facilitar la tarea de perfeccionamiento del profesorado en el plano científico, didáctico y profesional.
- Establecer criterios de autoevaluación de la acción docente del Departamento.

En todos los Departamentos existirá la figura de Coordinador-Jefe o Coordinadora-Jefa de Departamento.

El Departamento de Orientación, por tanto, debe entenderse como el órgano que asume formalmente la tarea de impulsar y de promover las actividades de orientación dentro del centro con el fin de asegurar la dimensión orientadora de la educación y de proporcionar el apoyo psicopedagógico que el alumnado precise. También debe facilitar la elaboración de las diferentes formas de atención a la diversidad tales como opcionalidad, adaptación y diversificación curricular y programas de garantía social.



El Departamento de Orientación, por tanto, habrá de organizar su actividad en torno a estos ejes:

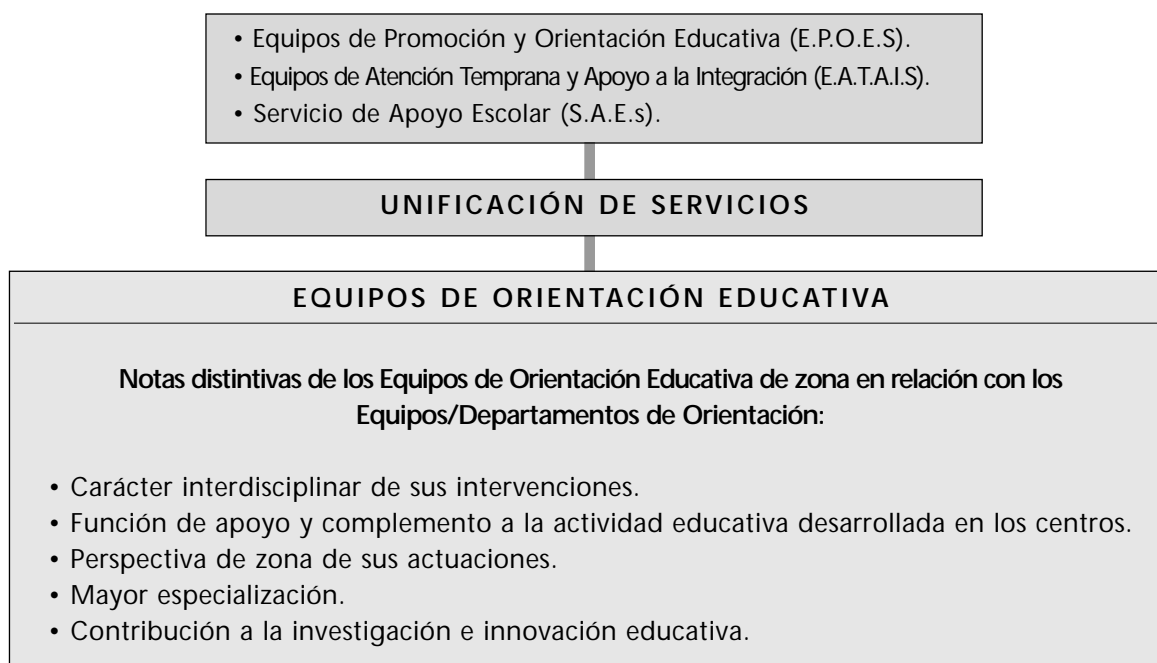
- La acción tutorial en los diferentes cursos y ciclos, garantizando la coordinación horizontal del profesorado que imparta la docencia en un mismo grupo, nivel o ciclo.
- Las adaptaciones y/o diversificaciones que el alumnado precise.
- La orientación académica, vocacional y profesional, donde se incluiría el presente "PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES".
- La transición del alumnado a la vida laboral o a otros niveles y/o etapas educativas.

El Departamento de Orientación estará integrado por las personas responsables de las tutorías, el Coordinador o Coordinadora (del Cuerpo de Secundaria especialista en Psicología y/o Pedagogía) y un número variable de profesorado que la Administración establezca para la aplicación de adaptaciones curriculares, diversificaciones y programas de garantía social. Creemos que también deberían pertenecer a este Departamento tres docentes de área, en concreto de Lengua, Ciencias Sociales y Tecnología, por su gran implicación en las adaptaciones y diversificaciones curriculares y en los programas de garantía social.

Las competencias del Departamento de Orientación pueden especificarse atendiendo a los diversos destinatarios: El centro propiamente dicho, los/as tutores/as, alumnos y alumnas, familias y otras instituciones.

3. ZONA EDUCATIVA: EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El proceso de transformación que está experimentando el sistema educativo como consecuencia de la implantación de la LOGSE hace necesaria la reorganización de los distintos recursos que ya existían en el ámbito de la orientación y apoyo a nivel de zona (Decreto 213/1995 por el que se regulan los equipos de orientación educativa).





La especificidad de este tercer nivel de orientación, la zona, debe contemplarse desde una perspectiva más amplia, global y polivalente que la realizada a través de la tutoría o el departamento de orientación.

Los Equipos de Orientación Educativa desarrollarán dos tipos de funciones:

- a. Funciones generales a desarrollar en cada uno de los centros de la zona.
- b. Funciones especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo.

Funciones generales a desarrollar por los Equipos de Orientación Educativa

- Colaborar con los CEPs en la formación permanente del profesorado.
- Elaborar y divulgar materiales, instrumentos, experiencias...
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas del alumnado que las requieran, proponiendo la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- Apoyar y asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos relacionados con la orientación educativa y la atención a la diversidad.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular.
- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asesorar a las familias a través de programas formativos.
- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad.

En la nueva ordenación de los EOE's la Consejería de Educación ha optado por organizar el trabajo en la zona de actuación a través de áreas de trabajo. Las áreas constituyen amplios campos de trabajo dentro de los cuales se llevarían a cabo distintos programas de intervención que tienen como punto en común el estar destinados a determinados sectores de la población y a satisfacer análogas necesidades educativas.

La actuación por programas es una forma de afrontar el trabajo de una manera planificada y con un marcado carácter educativo, alejada de las actuaciones puntuales o de carácter meramente clínico.

En el Decreto se proponen cuatro áreas de trabajo a través de las cuales se desarrollarán las funciones especializadas asignadas a los E.O.E.s.





ÁREAS DE TRABAJO	ACTUACIONES A DESARROLLAR
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	Agruparía todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo, así como a los alumnos y las alumnas con desarrollo superior de sus capacidades intelectuales.
Solidaridad y Compensación Educativa	Actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones culturales, sociales, económicas o geográficas encuentra dificultades en su proceso de aprendizaje.
Orientación Vocacional y Profesional	Favorecer la madurez vocacional del alumnado, la toma de decisiones coherentes y realistas en relación con la transición a otras etapas educativas o al mundo del trabajo.
Apoyo a la Función Tutorial del Profesorado	Facilitación y mejora del proceso de enseñanza y asesoramiento y ayuda al alumnado para superar las dificultades en su proceso de aprendizaje.

3.2. Plan de Orientación Vocacional y Profesional

“Las Administraciones educativas garantizarán la **orientación académica, psicopedagógica y profesional** de los alumnos/as, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la **transición del sistema educativo al mundo laboral**, prestando singular atención a la **superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones**”.

LOGSE. (Art. 60.2)

En nuestra Comunidad Autónoma Andaluza, en su Plan de Orientación Educativa (1993) punto 4.3 se configura el “modelo de actuación profesional” que se incluye:



FINALIDAD	Capacitar al alumnado para que decida libremente sobre su futuro profesional
ELEMENTOS CONFIGURACIONALES	Necesidades de alumnos y alumnas
	Características del mercado laboral
PRINCIPIOS	Carácter formativo Proceso continuo Integración en el curriculum Transversalidad Intencionalidad coeducativa
ACTIVIDADES	Características: <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Realidad • Coordinación • Toma de decisiones
	Extensión: <ul style="list-style-type: none"> • Informativas • Experiencias educativas
AGENTES	Centros educativos, alumnado, padres y madres, agentes sociales...

Se ha de destacar que la ORIENTACIÓN PROFESIONAL tiene como finalidad “capacitar a cada alumno o alumna para que decida libremente sobre su futuro profesional”.

No se puede obviar la actual existencia de hábitos sociales discriminativos que condicionan la puesta en práctica del artículo 60.2 de la LOGSE.

Se contempla actualmente la vigencia de modelos estereotipados que conducen a alumnos y alumnas a caminos profesionales muy marcadamente “femeninos” o “masculinos”.

En la toma de decisiones cada alumno y alumna ha de tener en cuenta sus motivaciones o intereses, sus aptitudes y capacidades y un profundo conocimiento del mercado de trabajo.

Se ha de pretender que el artículo 60.2 sea el que impregne toda la **orientación profesional** de nuestros Centros educativos, para lo cual se realizarán **programas** que:

- Ayuden al alumnado adquirir los elementos necesarios para un conocimiento profundo de su persona.
- Les permita un conocimiento real del mundo laboral actual y sus tendencias.
- Les permita un conocimiento y entrenamiento en la toma de decisiones responsables.



Todo ello podrá llevarse a cabo siempre que la **orientación profesional** constituya un **elemento formativo...**

- a. insertado en el currículo con sentido de transversalidad,
- b. iniciado desde la incorporación a la etapa Infantil,
- c. mantenido hasta finalizar el proceso educativo (ESO y Post-obligatoria), como un **proceso continuo**
- d. que contempla la **compensación** en situaciones discriminativas por razón de sexo, cultura, etc...

Para ello se ha de contar con todos los elementos de la Comunidad Educativa (profesorado, familias, alumnado...) y con todos los agentes sociales (empresariado, sindicatos...), además de las Instituciones Públicas (Ayuntamientos, Diputaciones...).

No se ha de olvidar la permanente colaboración con la familia para lograr una concreta ORIENTACIÓN PROFESIONAL NO DISCRIMINATORIA.

3.3. Plan de atención a la diversidad

La diversidad es una de las características más peculiares de la condición humana. La distinta forma de ser o de vivir de las personas constituye un problema cuando esas diferencias, manifiestas o no, son consideradas por la sociedad a modo de desigualdad, con categoría de valor. Toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus gentes. La igualdad y la diversidad son dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar. Educar para la democracia es educar para la diversidad. En la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa. Los intereses, las motivaciones y las capacidades del alumnado son distintos, además de considerar que las facultades físicas y psíquicas varían de uno a otro sujeto y de tener en cuenta que el origen sociocultural es también muy diferente.

Las manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motóricas de las personas y su diferencia.

Un buen tratamiento de la diversidad desde el punto de vista educativo ha de promover el respeto y la atención de la misma. Pero ha de ir más allá. Respetar la diversidad y atenderla ha de desembocar, ineludiblemente, en la necesidad de potenciar y/o compensar algunas de las variables que originan diferencias que implican situaciones de desventaja respecto de los demás, con independencia de que esas diferencias sean objetivamente positivas o negativas respecto al canon común.

La atención prestada a la diversidad del alumnado y la necesidad de adecuar el currículo a la misma, no debe obviar la existencia de las alumnas. Por imposición cultural, las alumnas han desarrollado unas capacidades, intereses y motivaciones diferentes (diversas por tanto) a las del grupo de alumnos, independientemente de las diferencias individuales que se puedan dar dentro del propio grupo. Atender a las diferencias sexuales, enriquecerá el proceso educativo del grupo.





A la hora de realizar el proyecto del currículo escolar, hay que tener en cuenta las diferentes capacidades desarrolladas por las alumnas y los alumnos en el proceso de socialización anterior. En las niñas se estimula más los componentes afectivos que los cognitivos y en los niños ocurre todo lo contrario. Sus experiencias previas son también diferentes y los aprendizajes significativos lógicamente, están en función de dichas concepciones previas, que es necesario tener en cuenta. Conseguiremos la actitud favorable de las alumnas y la consiguiente motivación, si tenemos en cuenta sus intereses y necesidades.

La educación, al tener como meta el desarrollo de las capacidades y de la personalidad sin los límites que imponen los estereotipos, debe tener en cuenta la influencia del sistema sexo/género (asignación de capacidades y valores diferentes a mujeres y hombres), en el bagaje previo de niñas y niños y actuar en consecuencia ofertando un currículo adaptado. Desde esta nueva perspectiva, se trata de conseguir un proyecto educativo humano más justo, que un proyecto elaborado desde una visión masculina, que necesariamente será parcial, unilateral y desequilibrado. Se trata de que hombres y mujeres recuperen los atributos que socialmente le han sido negados y que determinados valores no se atribuyan exclusivamente a uno u otro sexo, sino que enriquezcan la vida y la relación de ambos, en función de los deseos de cada persona.

3.3.1. Actuaciones a desarrollar desde el Centro Escolar

El principal recurso interno con que los centros han de contar para dar respuesta a las necesidades del alumnado en situación de desventaja es el Proyecto de Centro de carácter compensador. Ha de tener en cuenta el principio de no discriminación por razón de sexo/género e incluir las necesidades e intereses de alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, habrá de concretar los objetivos que orienten la práctica educativa, que determinará cuáles serán las estrategias de intervención para conseguir los objetivos establecidos y a través de qué estructuras se desarrollará este proceso.

Por tanto, la respuesta educativa ante la diversidad del alumnado tendrá también en cuenta a las estudiantes en las adaptaciones curriculares, en la optatividad que oferta la Educación Secundaria Obligatoria, y en la intervención en las necesidades educativas especiales.

En relación a la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria, conviene recordar que las elecciones ante una variedad de contenidos no se hace necesariamente de acuerdo con las aptitudes e intereses individuales, sino que vienen determinadas por un sistema social sustentador de valores masculinos y que es necesaria la intervención educativa para dotar a las alumnas de su espacio propio y elegido.

Consecuentemente, el carácter no discriminatorio de la educación establecido por la Ley se ha concretar en la práctica docente en una serie de principios básicos, entre los que destacamos los siguientes:

- El desarrollo de todas las potencialidades individuales y de oportunidades educativas es responsabilidad de toda la comunidad educativa, superando los sesgos sexistas para que alumnos y alumnas realicen sus aspiraciones personales y profesionales, desde su diferencia sexuada.
- El currículo escolar debe ser integrador, basado en los intereses, motivaciones y necesidades





de ambos sexos, mostrando también la experiencia pasada y presente de las mujeres, incluyendo actividades para el desarrollo de las habilidades necesarias para alumnas y alumnos a la hora de manejarse en el mundo público y privado.

- La orientación escolar y profesional será no discriminatoria, sino diversificada.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe estar sesgado por el uso de un lenguaje sexista y unos materiales didácticos androcéntricos que presenten el masculino como universal.
- Alumnas y alumnos han de poder acceder en igualdad de condiciones a los recursos escolares (de aula, laboratorio, taller, gimnasio, etc.) y a los extraescolares.
- Las medidas de acción positiva, entendidas como actuaciones que refuercen los deseos de las alumnas de acceder a todos los campos del saber, se atenderán fundamentalmente en las áreas tradicionalmente estereotipadas como masculinas.
- La evaluación educativa incluirá el sexo/género como un indicador de la calidad de la educación.
- El profesorado estará apoyado por el Consejo Escolar, el Equipo Directivo y la Administración educativa en el desarrollo de estos principios.
- El desarrollo de todas las potencialidades individuales y una real igualdad de oportunidades educativas de alumnas y alumnos es responsabilidad de toda la comunidad educativa.
- El proceso educativo debe apoyarse en un mundo de relaciones en el que cada persona implicada tiene el derecho a expresarse y el deber de oír atentamente la comunicación circulante.

Debe apoyarse, igualmente, en dinámicas grupales que permitan, a cada una o uno, aflorar sus concepciones previas, ir integrando las distintas experiencias y saberes en un intercambio enriquecedor para cada persona.



La presente edición electrónica del
Programa Elige ha sido realizada por
La Letra Digital, S.L. Sevilla.
www.laletedigital.com

