

Pautas para reducir los estereotipos sexistas en orientación profesional. Una propuesta metodológica.

Doña María Luisa Rodríguez Moreno

Introducción

1. Las teorías feministas o sociosexuales
2. La intervención no discriminatoria desde la orientación profesional
 - 2.1. Propuestas de medidas económicas y sociales¹
 - 2.2 Propuestas en la educación académica y en la formación profesional y permanente
 - 2.3 Propuestas de orientación y de información profesional
 - 2.3.1. Orientación e Información dentro del sistema educativo
 - 2.3.2. Orientación e Información fuera del sistema educativo
 - 2.3.3. La orientación y la información en momentos de transición
 - 2.4 Propuestas de acciones positivas
 - 2.5. Propuestas de variaciones en los medios de comunicación
 - 2.6. Propuestas de temas de investigación
3. El modelo de aprendizaje experiencial de D. Kolb.
 - 3.1 Los fundamentos de la teoría del aprendizaje experiencial
4. Una propuesta metodológica: El modelo de D. Kolb aplicado a la orientación profesional y a la información profesional.
5. Ejemplos de actividades experienciales en orientación
 - 5.1 Ejemplos para enseñar a explorar el mundo del trabajo.
 - 5.2 Programación de intervenciones para la reducción de estereotipos
 - 5.3. Ejemplos de una actividad programada en detalle

Referencias y bibliografía

¹ Solamente las apunto; ni siquiera las desarrollo, pues en este trabajo me interesa centrarme en los ámbitos 2 y 3.

Introducción

1. Las teorías feministas o sociosexuales

Desde las teorías feministas o sociosexuales se arguye que la situación de desventaja que padecen las mujeres en el mercado laboral es reflejo de aquello mismo que la origina, es decir, del patriarcado y de la subordinación que se le asigna a la mujer en la sociedad y en la familia. El reparto de responsabilidades y el ordenamiento patriarcal de la sociedad, hace que *las mujeres acumulen menos capital humano* que los hombres antes de incorporarse a la población activa o de que las niñas reciban menos enseñanza que los niños y de que sea menos frecuente instruir las en campos como las ciencias y los oficios, que son de los más importantes dentro del mercado de trabajo.

Se considera, en general, *que las mujeres tienen menos necesidad de capacitación laboral* que los hombres. Por lo cual ellas adquieren menos experiencia profesional, ya que muchas mujeres se retiran pronto de la población activa y otras la abandonan temporalmente. La elección –por parte de las mismas mujeres– de lo que tradicionalmente se consideran “ocupaciones femeninas” refleja en el mercado de trabajo los estereotipos comunes y dominantes en la sociedad sobre las mujeres y sus presuntas aptitudes.

Resumo en la Tabla I (adaptada de Anker, 1997²) una serie de características atribuidas a las mujeres y son las que, en general, influyen en la discriminación laboral en función del género. El autor presenta tres grupos de estereotipos: *positivos, negativos y otros*. Componen una lista muy amplia, que nos va a servir de base para ejemplificar la didáctica de una orientación profesional no estereotipada y/o discriminatoria.

² Cfr. Anker, R. (1997) La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*. 116, 3. Un desarrollo más completo de la teoría, de la explicación de cada estereotipo y de las referencias bibliográficas podrá encontrarlo el lector en : Rodríguez-Moreno, M^a.L., Orientación profesional desde la perspectiva no sexista. En Jato, E. e Iglesias da Cunha, L. (Coords. 2004) *Xènero e educación social*. Santiago de Compostela: Edicions Laiovento. Pp. 183-221.

Tabla I: Estereotipos comunes (Adaptada de R. Anker)

Estereotipos comunes de las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción orientadora
<u>Estereotipos Positivos</u>			
<i>1. Inclinción a ocuparse de las demás personas</i>	Colocar a las mujeres en ocupaciones de cuidado de niños, enfermos, ancianos, etc.	Maestra Enfermera Asistente social Comadrona	Parece una inclinación biológica pero es un estereotipo sociosexual.
<i>2. Destreza y experiencia en trabajos hogareños</i>	Ubicar a la mujer en trabajos no remunerados de entrega a la familia	Sirvienta Limpiadora Ama de casa Lavandera Costurera Modista	Son destrezas de fácil adquisición. Puede aprenderlas también el hombre y no son significativas al buscar un trabajo.
<i>3. Mayor habilidad manual</i>	Se coloca a la mujer en trabajos que requieren mucha habilidad manual	Hilandera Tejedora Mecanógrafa	Creencia basada en la diferencia biológica sexual. Fácil de adquirir
<i>4. Mayor honradez</i>	Se considera que la mujer es más fiable en trabajos en que se maneja dinero o en puestos de confianza	Cajera Dependiente Vendedora	Ocupaciones de niveles superiores (contables, interventores) se reservan a los hombres
<i>5. Aspecto físico atractivo</i>	Se busca que la mujer desempeñe trabajos en que hay que atraer e la clientela	Recepcionista Vendedora Cosméticos Otras...	Se cree que el aspecto físico va unido a un carácter agradable y complaciente. El atractivo se usa para atraer a los clientes de sexo masculino (camarera de bar, prostituta, etc.) En países de oriente medio se reprueba la comunicación entre hombres y mujeres y se excluye esta característica

Tabla I (Continuación, 2)

Estereotipos comunes de las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción orientadora
<u>Estereotipos negativos</u>			
<i>1. Escasa disposición a supervisar o evaluar el trabajo ajeno</i>	Descalificación de ocupaciones de supervisión, dirección y control	Directora general Jefas Niveles superiores Etc.	Se confunde con la aceptación de que la mujer ha de recibir órdenes más que darlas. Afecta a la segregación ocupacional vertical
<i>2. Menor fuerza física o muscular</i>	Segregación en ocupaciones de descarga o de esfuerzos físicos evidentes	Construcción Transportes Minería Etc.	Gran número de hombres y mujeres con idéntica fuerza física y muscular. La fuerza va siendo menos importante en trabajos actuales
<i>3. Menor aptitud para las matemáticas y la ciencia</i>	Se las excluye de profesiones que requieren conocimientos científicos y matemáticos o ciertos niveles de abstracción. Se las arrincona en la investigación científica	Ciencias: Químicas, físicas, naturales, Profesiones politécnicas	La discriminación socio sexual se inicia en la escuela, marco en que se desmotiva a las niñas a estudiar ciencias No es una diferencia biológica como demuestran las medias estadísticas de tests <i>ad hoc</i> .
<i>4. Menor disposición a viajar y trasladarse</i>	Se excluye a la mujer en ocupaciones que exijan viajar mucho	Conductora de vehículos Marina Vuelo Etc.	Muchas mujeres están dispuestas a viajar Es una diferencia aprendida, socio sexual, no biológica.
<i>5. Menos disposición a afrontar riesgos y peligros</i>	Se descalifica a las mujeres en ocupaciones peligrosas o arriesgadas	Policía Bombrera Detectiva Vigilanta Etc.	Muchas mujeres están dispuestas y quieren ejercer esos trabajos Es una diferencia aprendida.

Tabla I (Continuación, 3)

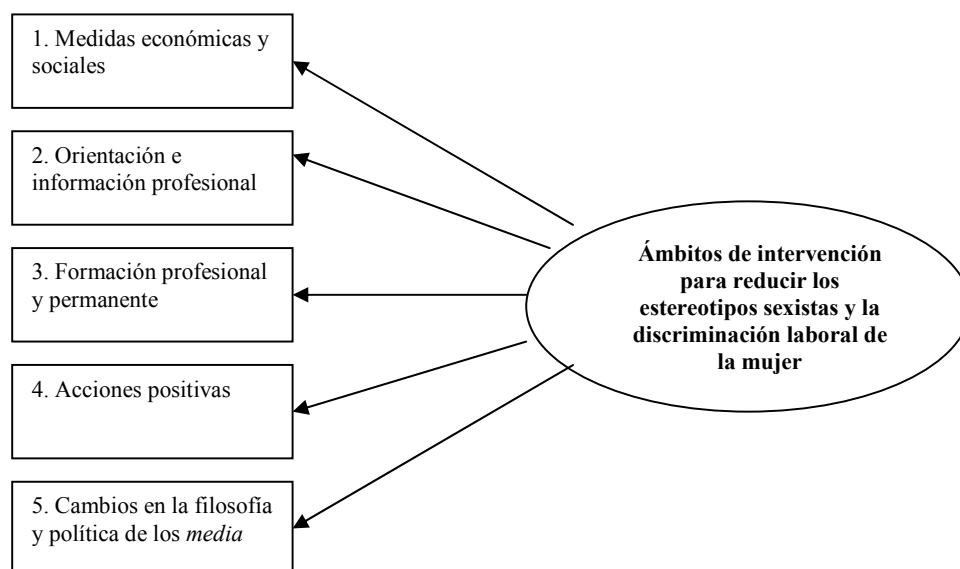
Estereotipos comunes de las características femeninas	Efecto sobre la segregación ocupacional de la mujer	Ejemplos de ocupaciones que quedan afectadas	Reflexiones para la acción orientadora
<u>Otros tipos de estereotipos</u>			
1. Mayor disposición a recibir órdenes Mayor docilidad y sumisión Menos propensión a quejarse de las condiciones laborales	Clasificar a las mujeres en ocupaciones con deficientes condiciones laborales Sectores informales o descontrolados. Trabajos en precario o de economía sumergida.	Trabajos mal pagados, desprotegidos, repetitivos, en condiciones malas.	Se consolida el sentimiento de que la mujer se inclina instintivamente a estar subordinada. Es un arquetipo aprendido, no biológico.
2. Mayor disposición a aceptar un salario bajo, porque tienen menos necesidad de ingresos económicos	Clasificación en sectores mal remunerados, y precarios.		Se cree que la mujer es parte secundaria en la aportación de los ingresos en la familia. Pero hay mujeres que son cabeza de familia. Tal vez una causa de que ciertas ocupaciones tengan salarios bajos es porque están “feminizadas”.
3. Mayor interés en trabajar sin salir de casa	Se coloca a las mujeres en ocupaciones pertenecientes a sectores de producción doméstica, alejados del marco empresarial	Trabajos a domicilio, mal pagados y a destajo.	Trabajos en que es fácil combinar el trabajo externo con el de la casa. El trabajo a domicilio está cobrando cierta importancia y hay países en que se empieza a reivindicar esa labor (legalmente y sindicalmente)

2. La intervención no discriminatoria desde la orientación profesional

Desde la orientación profesional admitimos que los estereotipos y los prejuicios deben ser atacados desde las aulas si es posible ya en edades ya tempranas. Y, en su defecto, en momentos posteriores a través de toda una batería de acciones de variado espectro. En general, se comprueba que atender a y aceptar la diversidad de la gente puede generar vitalidad, energía y creatividad o, al contrario, puede ser una fuente de prejuicios, estereotipos o discriminación. Empezaríamos, pues, por ciertos intentos de reducción de estereotipos y de prejuicios (Johnson, 1993) sensibilizando tanto a profesorado como a alumnado en los siguientes extremos :

1. Que se admita que se tienen prejuicios y se haga lo posible por reducirlos
2. Que se identifiquen los estereotipos que reflejan los prejuicios y trate de modificarlos
3. Que se identifiquen los actos de la conducta que reflejan los prejuicios y tratar de modificarlos
4. Que se busque consejo de amistades y colegas acerca de cómo comunicarte con las gentes diferentes y cómo valorar la diversidad.

Pero con los programas de sensibilización hay bastante. Se imponen propuestas de intervención más eficaces y más impactantes, algunas fáciles de organizar desde las estructuras orientadoras y otras más propias de la responsabilidad de los políticos de la educación y del trabajo. Las intervenciones más al uso en la Unión Europea comprenden varios ámbitos que, por otra parte, deberían actuar conjuntamente aprovechando las correspondientes sinergias. En la figura adjunta especifico cinco grandes ámbitos, de los cuales, como acabo de aclarar, algunos quedan un tanto alejados de las posibilidades de los orientadores escolares y profesionales y otros serían competencia de estructuras más políticas y sociológicas :



2.1. Propuestas de medidas económicas y sociales³

Desde el marco de los apoyos *económicos y subvenciones*, las consejerías y ministerios de trabajo y las organizaciones empresariales han de mejorar el sistema de ayudas económicas y de apoyo a la creación de empresas regidas por mujeres y apoyar económicamente a las pequeñas y medianas empresas que cuentan con trabajadoras que hacen uso de su

³ Solamente las apunto; ni siquiera las desarrollo, pues en este trabajo me interesa centrarme en los ámbitos 2 y 3.

derecho a la maternidad. A la vez, por lo que se refiere a *políticas sociales e infraestructuras*, es importante conciliar, a través de una nueva organización del trabajo, los horarios, el equilibrio entre responsabilidad familiar y profesional, y un mejor reparto de dichas responsabilidades. Es decir, esforzarse socialmente en el reparto de las tareas domésticas y responsabilidades familiares tratando de crear infraestructuras sociales para favorecer la integración de la mujer en el mundo laboral a dedicación plena. Por ejemplo: mejorar los servicios de guarderías, hogares para la ancianidad, asistencia domiciliaria a los mayores, etc. *Desde el sistema de cualificaciones y de formación continua*, facilitar el acceso al trabajo autónomo, a la formación emprendedora, y a la cualificación profesional de las trabajadoras autónomas y empresarias y tratar de lograr una mayor elasticidad del sistema formativo, reglado, no reglado y de formación continuada. Promover políticas de prospectiva ocupacional para facilitar la orientación profesional preventiva y asegurar la motivación de la mujer ante un futuro laboral tecnológico a medio plazo.

En fin, *desde la motivación al logro y rotura del techo de cristal*, superar las condiciones discriminatorias por razón de sexo que dan como resultado prejuicios a la hora de los ascensos de carrera y profesionales y a la formación y tratamiento económico y retributivo y promover el acceso de las mujeres a los sectores en que están infrarrepresentadas.

2.2 Propuestas en la educación académica y en la formación profesional y permanente

Al plantearse unas metas educativas escolares –o más allá de la escuela– los objetivos principales de la educación no discriminatoria son los de *eliminar los estereotipos sexistas* provenientes de la familia y de la sociedad y *ampliar la seguridad* de las chicas en sí mismas motivándolas a la consecución de la autonomía e independencia personal. También hay que ir introduciendo en los *currícula* escolares la conciencia de que *no existen profesiones más bien femeninas* y profesiones más bien masculinas en el mercado laboral y el concepto de equidad en un contexto de educación de la ciudadanía.

Los niveles en que se puede ir trabajando son variados y recorren todo el arco vital de la mujer (y por qué no del hombre). Lógicamente, se puede empezar por los primeros grados (preescolar, primaria y secundaria obligatoria) para pasar a los bachilleratos y a la formación profesional. Sin olvidar que, en momentos posteriores a la educación escolar, las mujeres y los hombres pueden recibir cursos y formación continua en marcos de formación ocupacional y de desarrollo de los recursos humanos de las empresas. No hay que olvidar que también el personal docente precisa de una formación adecuada en materia de no sexismo y no discriminación. Así como los escritores de libros de texto, los editores, los periodistas, los técnicos de multimedia y otros profesionales dedicados a la fabricación y composición de recursos educativos.

A continuación hago una síntesis de propuestas alcanzables con medios relativamente sencillos.

a) Desde el marco de *actividades docentes a todos los niveles*, por ejemplo, en primaria y secundaria, se pueden organizar cursos o jornadas de iniciación para apoyar a las chicas que eligen carreras no tradicionales; o planificar intervenciones para establecer las diferencias y semejanzas de la mano de obra masculina y de la femenina, etc.; es fácil redactar módulos para enseñar el concepto de igualdad de oportunidades tanto al alumnado como a sus familias. Algunas instituciones organizan conferencias, debates, grupos de trabajo y difusión de información incentivadora hacia la igualdad de derechos. Hay muchos momentos en que se puede clarificar la complementariedad de igualdad y diferencia (Subirats, 1998.) En bachilleratos y formación profesional, es interesante ofrecer cursos para formar a las chicas en los perfiles profesionales y en las nuevas competencias para introducir las en sectores no terciarios y para cualificar la presencia femenina en el mundo de la industria, de la agricultura, de la tecnología, etc.; además de ofrecer cursos para facilitar la reconversión profesional, conviene cuidar al extremo las transiciones escuela trabajo, incluidas las prácticas reales en las empresas y organizaciones. En los estudios secundarios y de formación profesional es muy útil explicitarle al alumnado el valor que tienen las materias de tecnología cursadas para un cercano futuro laboral y abrir perspectivas a medio y corto plazo (facilitando la motivación hacia la inserción profesional de las chicas.)

b) Desde la *creación de recursos e infraestructuras*, hay que crear –o adaptar– instrumentos específicos para trabajar el tema -diagnóstico y tratamiento- de la igualdad de oportunidades. En Europa se crearon, a finales de los años noventa, los Centros Nacionales de Recursos para la Orientación Profesional, con claros objetivos de “sesgo” o incitación hacia las tecnologías no discriminatorias.

c) Desde el *mundo empresarial y programas de formación*, hay que exigir a éstas la planificación de programas de formación para los mismos empresarios y jefes y para los trabajadores/as y *organizar cursos ad hoc* para el desarrollo de competencias básicas exigidas en el mundo del trabajo. Un modo muy explícito es hacerlas más significativas laboralmente.

Las *metodologías didácticas para enseñar a ser persona* no discriminadora, para enseñar actitudes no segregacionistas hacia las mujeres y para sensibilizar, tanto a chicos como a chicas y tanto a directivos como a escritores, etc., a respetar las cotas de igualdad laboral y profesional mujer/hombre pueden ser muy variadas. En general se utilizan mucho las dinámicas de grupo, las guías auto aplicadas, los ejercicios tutorizados *on-line*, las conferencias y las jornadas específicas, la inclusión de esos conceptos en el currículum escolar como una materia transversal, etc. Hay numerosos ejemplos de propuestas realizadas por los Institutos de la Mujer de diferentes Autonomías, por diversas Asociaciones de Mujeres, por Instituciones municipales, de las diputaciones y privadas, etc. Y también existe una variada bibliografía de recursos más o menos eficaces al respecto⁴.

⁴ Se podrá estudiar más a fondo cuáles son y su valor en la obra (actualmente en proceso de elaboración) de M^a.L. Rodríguez Moreno y J.V. Espín-López, *Educación y orientación no sexistas: Propuestas, metodologías y recursos*. Vid. también Susan S. Klein (1989, Ed.) *Handbook for achievement sex equity through education*. Londres: The John Hopkins University Press, que analiza la naturaleza y el valor de la equidad de género, las estrategias administrativas, las prácticas educativas, los contenidos de los currícula, a todos los niveles educativos, necesarios para poner en práctica la equidad de género.

Una metodología interesante es la aportada por la teoría del aprendizaje experiencial de D. Kolb basada en la filosofía de K. Lewin y de J. Dewey y que explico más adelante.

2.3 Propuestas de orientación y de información profesional

La orientación y la información profesional puede ser ofrecida en dos grandes ámbitos claramente diferenciados: en el sistema educativo y fuera del sistema educativo. No obstante, todo el mundo está de acuerdo en que los períodos de transición son momentos crítico y piezas clave para el mantenimiento y continuidad de las intervenciones orientadoras. Por ello, debe tenerse muy presente cómo orientar e informar en los denominados períodos de transición escuela/escuela, escuela/trabajo, trabajo/trabajo.

2.3.1. Orientación e Información dentro del sistema educativo

En el sistema educativo y para favorecer la variedad de elección profesional de las chicas, suelen organizarse sesiones de *tutoría y consulta* sistemática –principalmente en la secundaria– (bachilleratos y formaciones profesionales en su conjunto) de sensibilización hacia el no sexismo y hacia las actitudes no discriminatorias, dirigidas tanto a los chicos como a las chicas y a su profesorado. Son también muy útiles los *cursos* a las chicas centrados en la valoración de sí mismas, en la capacidad de valorar los propios recursos psicológicos e intelectuales y de explotar el propio bagaje personal y académico, con el objetivo de incidir en el desarrollo profesional para todas las muchachas, ya sea en las que vayan a elegir una carrera, ya sea en las que decidan por insertarse en el mundo laboral. Muchos de esos cursos se ofrecen en forma de *módulos* de educación no sexista (Alonso, I. y otros, 1999) o se concentran en acciones muy concretas de orientación profesional (Artal, 2000.)

Si el contexto social (de barrio, de distrito, de comarca) lo favorece, se suelen *organizar debates* en la institución académica y la sociedad entorno, sobre los criterios de valoración de las aptitudes y conocimientos adquiridos tanto por los estudiantes como por las estudiantes, enseñando a su profesorado y familias a valorar todas las potencialidades de la juventud sin hacer énfasis en las carencias.

Existe actualmente cierta inclinación en Europa –y por extensión en España– a adscribirse a las *estrategias* de la educación para la carrera, fundamentalmente las mixtas y las *infusivas*. Éstas consisten en incluir en los *currícula* escolares ciertos temas transversales como la educación para la toma de decisiones (Rodríguez Moreno, 1994) y la formación para que los jóvenes sepan explorar el mundo laboral (Rodríguez Moreno, 1999), para desarrollando así, competencias decisorias y exploratorias. Se podrá, pues, aprovechar ese tipo de estrategias didácticas para acercar a las niñas y a las jóvenes a la toma de decisiones valiente y rompedora.

2.3.2. Orientación e Información fuera del sistema educativo

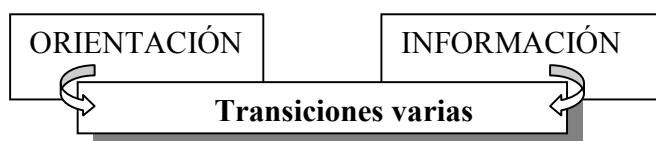
Con personas adultas, que hayan terminado sus estudios o que estén ya trabajando, se trata de eliminar diferencias de hecho entre hombres y mujeres. Desde los primeros momentos de acceso al trabajo o fases iniciales de la inserción laboral, en la progresión de la carrera, en la vida laboral plena y en los períodos de transición y movilidad es también muy importante atacar de lleno las tendencias estereotipadas de empresarios, de trabajadores y de seleccionadores profesionales.

La *información ocupacional*, ha de proporcionar herramientas que hagan diestras a las mujeres en la exploración del mundo del trabajo y de todas las alternativas sin caer en la información estereotipada o segregacionista. Se ha de cuidar muy de cerca cómo se enseña a examinar el valor de la propia experiencia acumulada en etapas anteriores, a examinar el valor de los conocimientos adquiridos, a procesar cognitivamente la información para deshacer estereotipos profesionales, a construir las expectativas laborales de un modo real, etc.

Se ve como urgente la utilización de *metodologías similares a las de rétravailler* –volver al trabajo, insertarse por segunda o tercera vez– dado que son numerosas las mujeres que, en cierto período de su vida, desean reingresar en el mundo laboral. Existen numerosos ejemplos en toda Europa, muchos de ellos financiados por el Fondo Social Europeo. Para organizar y dictar esos cursos es preciso *formar a técnicos/as especialistas* en el tema de la orientación profesional femenina y en especial en técnicas de orientación hacia ocupaciones no tradicionalmente femeninas y también hacia las tecnológicas. Empresarios, sindicatos e interlocutores sociales, en ese momento, son clave.

2.3.3. La orientación y la información en momentos de transición

La subdivisión radical entre intervenciones dentro y fuera de la escuela es, obviamente, artificial. El alumnado que pasa de la secundaria a la universidad o al mundo laboral, o las personas que desde la Universidad pasan al trabajo, etc., están transitando. La orientación profesional debe estar atenta para cubrir esos períodos críticos y sensibles, y a lo largo de los procesos transitorios ofrecer orientación e información específica para la elección de chicas y chicos que no contengan estereotipos de género. Las estrategias y la didáctica para la transición comparten idénticas características que las fases apuntadas en 2.3.1. y 2.3.2.



2.4 Propuestas de acciones positivas

Cualquier intervención con vocación transfronteriza aconseja *intervenir en acciones promovidas por la Comunidad Europea*, desde los diferentes países miembros y desde los Gobiernos Autónomos, etc., todos ellos conjuntados y coordinados. Entre las más interesantes podrían citarse la *incidencia en las políticas* de igualdad de oportunidades (la mujer sigue confinada al sector servicios y hay que promover el empleo mixto.); el *énfasis del valor de la mujer en las tecnologías* motivando al profesorado y alumnado de secundaria y creando asociaciones de mujeres en tecnología y ciencia; la organización de programas para desarrollar en el colectivo de mujeres el *sentido de la autonomía* (la autonomía a través del trabajo, por ejemplo); la reeducación de las actitudes sociales ante el trabajo de la mujer (los jóvenes ven bien que la mujer trabaje, pero cuando el trabajo remunerado escasea, el 32% de la población europea cree que se debe dar preferencia al hombre (Cfr. Plantenga y Hansen, 1999); el *cambio de actitudes* del profesorado de secundaria y de formación profesional respecto al valor de la mujer en el mundo académico y laboral (programas nacionales mediante el uso de la investigación-acción, por ejemplo; Bohan, 1995); la progresiva *destrucción de los procesos segregacionistas* para abrir a la mujer el ámbito de la toma de decisiones (decisiones de carácter público, institucional, de amplia duración y con impacto social y económico- (Comisión Europea, 1998; Instituto de la Mujer, 1999); el consenso y adopción de medidas supranacionales en igualdad de oportunidades.

Estas acciones pueden ir acompañadas del impulso de acciones innovadoras en función de sus contenidos, de su modalidad formativa o de su metodología, con la participación de diversos agentes conjuntamente con el colectivo de mujeres correspondiente y de la evaluación de las experiencias y de la difusión de sus resultados a personas interesadas y a personas que hayan de tomar decisiones políticas.

2.5. Propuestas de variaciones en los medios de comunicación

Los *mass media* pueden llevar a cabo importantísimas intervenciones y programas de sensibilización ciudadana, que tengan como objetivos cambiar la imagen de la mujer tecnóloga a través de una política publicitaria –sobre todo para sensibilizar a las familias–; promocionar, desde los poderes públicos, la imagen de la mujer trabajadora, directiva y empresaria, y proponer programas de trabajo a través de los media usados en los centros educativos (Espín y otras, 2004).

2.6. Propuestas de temas de investigación

En los foros académicos e instituciones de investigación nacionales y de la Comunidad Europea hay toda una serie de tópicos a cubrir que coadyuvarían al desarrollo de las políticas no discriminatorias y que aportarían datos sociológicos, económicos y educativos para la confección de recursos, *currícula* formativos y políticas comunes. Por ejemplo, serían interesantes acciones tales como: **a)** organizar investigaciones con metodología cuantitativa y cualitativa para detectar estados de opinión, actitudes frente a diferentes fenómenos relacionados con la elección profesional y la toma de decisiones de

chicos y de chicas (Institut Català de la Dona, 2003); **b)** Realizar análisis de la calidad de los programas de intervención puestos en marcha. Ya sean estudios longitudinales ya sean transversales; **c)** Poner en marcha acciones de *benchmarking* y evaluar la eficacia de las acciones positivas consecuencia de esa estrategia; **d)** Realizar estudios y análisis comparativos con respecto a la elección académica y profesional del estudiantado, de entre los diversos países de la Comunidad Europea. **e)** Crear instrumentos de diagnóstico cualitativos y/o cuantitativos y fiabilizarlos, sobre las actitudes sexistas del profesorado mismo y del estudiantado. Capítulo aparte sería la recomendación del *uso de técnicas de evaluación del rendimiento de las mujeres* (evaluación de proceso y evaluación del producto) en los trabajos. Y de la comparación sistemática con los rendimientos de los hombres.

3. El modelo de aprendizaje experiencial de D. Kolb.

El desarrollo específico que caracteriza a la mayoría de las experiencias educativas de alto nivel, frecuentemente conducen a las personas a su primera elección profesional. Los primeros trabajos que elige una persona usualmente vienen a ser una especie de aprendizaje continuado para refinar y perfeccionar las competencias específicas y el conocimiento adquiridos en la educación previa. La adquisición de conocimientos, competencias y valores que se inicia en la escuela, se trasladan al puesto de trabajo, al igual que una el resultado exitoso en un área de especialización se recompensa con la asignación de retos progresivamente más complejos en ese área (Kolb, 1984, 192-196.) Asimismo, al redactar sus ejercicios en los portafolios, estudiantes de ingeniería o de trabajo social, respondieron que sus experiencias laborales les habían enseñando mucho más que la educación teórica en sus carreras . La diferencia de competencias adquiridas en la preparación académica o en el trabajo es muy significativa (“dramática”, dice Kolb.)

Se impone, pues, empezar a trabajar desde el modelo del aprendizaje experiencial el tema de la no discriminación y del no sexismo tanto en chicos como en chicas. Para que, a la hora de elegir profesión y de tomar decisiones vocacionales, nadie salga perjudicado o se reproduzcan los sistemas de las denominadas profesiones tradicionalmente femeninas o profesiones tradicionalmente masculinas. Es decir, para que se rompa con los estereotipos mediante una instrucción y formación preventivas.

3.1 Los fundamentos de la teoría del aprendizaje experiencial

Los autores que sirvieron de base a Kolb al emitir su teoría del aprendizaje experiencial fueron Dewey (1938) y Lewin (1951) quienes siempre reconocieron la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Dewey afirmaba, por ejemplo, (1944):

La experiencia de primera mano debe ser tal que evoque la observación reflexiva y sugiera ideas que han de ser comprobadas en formas apropiadas para la acción”

y

“La experiencia obtenida fuera de los muros de la escuela ofrece muchas oportunidades para introducir en ella actividades en condiciones que utilicen la experiencia cotidiana familiar, para fines y valores no subordinados a la experiencia obtenida fuera, valores tales como los hábitos intelectuales que están en armonía con las demandas del método científico y capacidad para comprender las condiciones y relaciones sociales” (pp. 103-104)

De los trabajos de K. Lewin, el aprendizaje experiencial puede definirse como la generación de una teoría de la acción a partir de las propias experiencias con la consiguiente modificación de éstas para aumentar su eficacia. La finalidad del aprendizaje experiencial es afectar al aprendiz en tres modos distintos: (1) alterando sus estructuras cognitivas; (2) modificando sus actitudes; y (3) ampliando su repertorio de habilidades conductuales. Estos tres elementos están interconectados y van cambiando conjuntamente y no como partes separadas. Una parte no puede existir sin las otras dos. El proceso de aprendizaje experiencial tendente a formular una teoría de la acción, probarla en la práctica, evaluando sus consecuencias y obteniendo retroalimentación, para reflexionar, modificar y afinar la teoría se basa en una serie de principios que deben ser comprendidos y asumidos (Lewin, 1935.) Muy brevemente son:

- | | |
|----|--|
| 1 | El aprendizaje experiencial eficaz afectará a las estructuras cognitivas del que aprende, a sus actitudes y valores, a sus percepciones y a sus pautas de conducta. |
| 2 | Las personas se fían más del conocimiento que han descubierto por sí mismas, que en el que reciben de los otros. |
| 3 | Aprender es mucho más efectivo si se hace de manera activa que si se hace de manera pasiva. |
| 4 | El aprendizaje no se puede hacer parcialmente sino que ha de cambiar, como un todo, el sistema cognitivo, afectivo y conductual |
| 5 | Cambiar teorías, actitudes y pautas de conducta exige mucho más que información |
| 6 | Se necesita mucho más que experiencias de primera mano para generar conocimientos válidos |
| 7 | Los cambios de conducta sólo serán temporales a no ser que antes hayan cambiado las teorías de la acción que los fundamentan |
| 8 | Los cambios en la percepción de uno mismo y del entorno social son necesarios para que puedan darse los cambios en la generación de teorías de actitudes y de conductas. |
| 9 | Cuanto más facilitador y aceptante sea el contexto más libre será una persona para experimentar nuevas conductas |
| 10 | La permanencia de las pautas de conducta exigen que la persona y el entorno también hayan cambiado |
| 11 | Es más fácil que una persona cambie en un contexto social y grupal que individualmente |
| 12 | Una persona acepta un nuevo sistema de acción, teorías, actitudes y pautas de conducta cuando se siente miembro del nuevo grupo. |

El respeto a esos principios y el proceso de aprendizaje experiencial son útiles para la adquisición de nuevas competencias o destrezas.

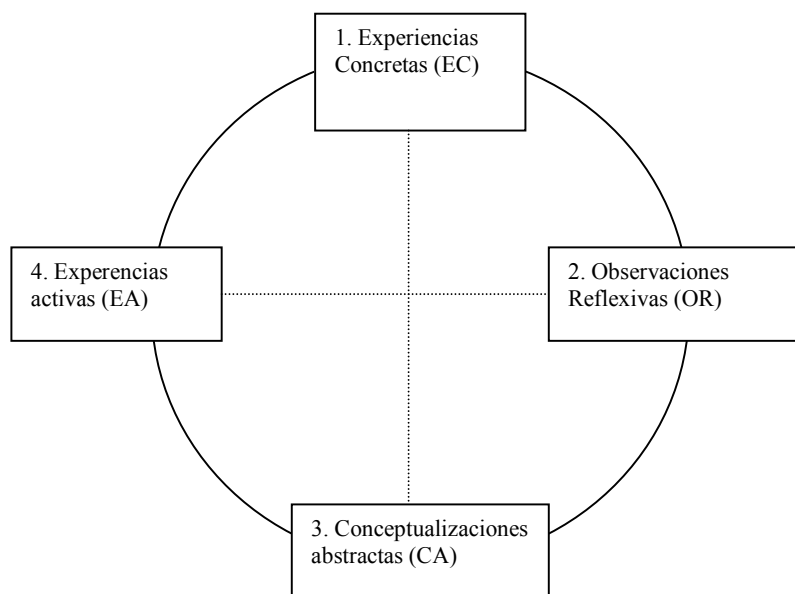
Las ciencias de la educación como la psicología, en sus momentos tanto reduccionistas (Watson, Hull, Thorndike, Skinner) como no reduccionistas (Piaget, Chomsky, Bloom, Maslow) llegaron a comprender la importancia de la experiencia en el aprendizaje humano, pero ninguno de esos movimientos pudo formular una teoría adecuada de cómo la experiencia funciona a la hora de aprender. Incluso, hasta finales de los años ochenta, la experiencia fue considerada simplemente como una fuente de estimulación. Más

adelante, la investigación cognitiva y humanística se centraban más y más en la importancia de la experiencia. Fueron motores de desarrollo de este movimiento las obras de los años ochenta de Mezirow, Freire, Kolb y Gregoire.

A principios de esa década, Mezirow explicaba que la base del aprendizaje era la manera en que procesamos nuestra experiencia vivida y, en particular, nuestra reflexión crítica sobre esa experiencia. Demostraba que el aprendizaje era como un ciclo que empieza con la experiencia, continua con la reflexión y acto seguido acaba con la acción, la cual deviene una experiencia concreta para una nueva reflexión (Vid. Rogers, 1996.) El aprendizaje es, así, una manera de transformar al aprendiz. El aprendizaje transformacional es aquel que induce a alcanzar un cambio más profundo en el que aprende que otros tipos de aprendizaje, que trata de formar al que aprende a través de la experiencia y, además, ha de producir un impacto significativo o un cambio de paradigma que afecte a las subsiguientes experiencias del sujeto (Clark, 1993.)

Más adelante, David Kolb afinó el concepto de reflexión dividiéndolo en dos actividades de aprendizaje separadas: percibir y procesar (Algonquin, 1996.) Y añadió además otro estadio denominado “conceptualización abstracta”. Si en el estadio de la reflexión crítica nos hacemos preguntas acerca de la experiencia en términos de las experiencias previas, en el estadio de la conceptualización abstracta intentamos encontrar las respuestas. Hacemos generalizaciones, dibujamos conclusiones y formamos hipótesis desde la experiencia y alrededor de la experiencia. La fase de Acción, a la luz de esta interpretación, deviene, finalmente, una experimentación activa, donde intentamos confirmar o demostrar esas hipótesis. El modelo, en su estructura básica, queda simbolizado en la siguiente figura:

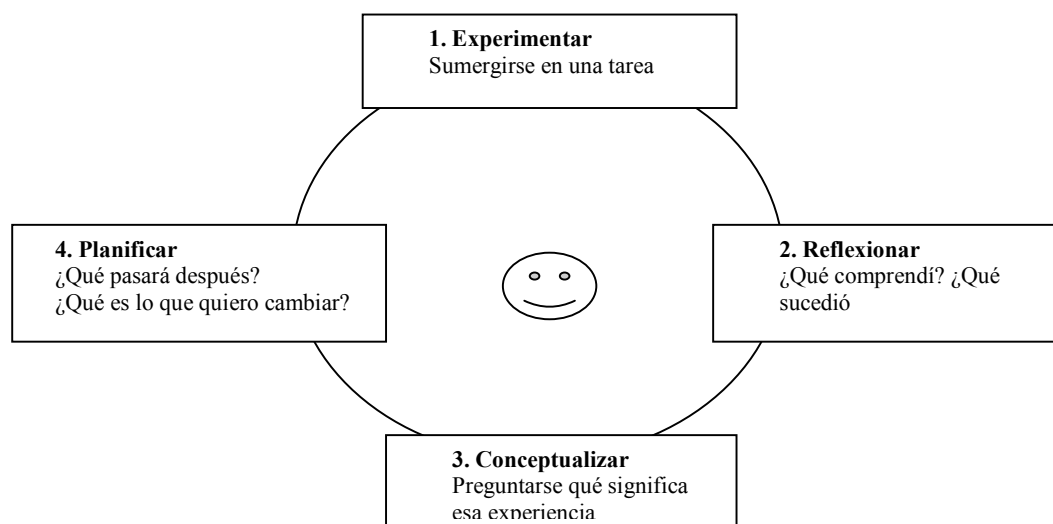
Figura 1. El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.



La pieza clave del modelo de Kolb es una descripción simple de cómo se convierte la experiencia adquirida en conceptos que pueden servir para conducir o guiar la elección de nuevas experiencias. Kolb describe el aprendizaje con la analogía de una circunferencia subdividida en cuatro segmentos que se relacionan ortogonalmente por dos coordenadas de crecimiento cognitivo y aprendizaje. Son la coordenada de aprendizaje concreto/abstracto y la coordenada de aprendizaje reflexivo/activo. El *continuum* concreto/abstracto que representa cómo la persona recoge o adquiere la información de su entorno se organiza o jerarquiza desde la preferencia por el compromiso con sucesos palpables y específicos hasta la preferencia por análisis objetivos, imparciales. El *continuum* reflexión/acción, que representa cómo procesan los individuos la información, que recogen, va desde los aprendices que toman un papel más observador en el aprendizaje hasta los que prefieren participar activamente. Las personas deben estar continuamente escogiendo, a lo largo de los respectivos *continuums*, cómo deben recoger y procesar la información para resolver los problemas y los conflictos que se le presentan en una situación dada.

La circunferencia se refiere al proceso por el que individuos, equipos y organizaciones tienden a y consiguen *entender sus experiencias, y consiguientemente, modificar sus conductas*. Cuanto más se reflexiona sobre un hecho o sobre una tarea más pronto se tendrá la ocasión de modificar o afinar nuestros esfuerzos. La traducción a términos didácticos de ese modelo sería

Figura 2: Traducción a términos didácticos del modelo de D.Kolb



1. *Experimentar* o sumergirse en la realización de una tarea es el primer estadio en el que la persona que aprende, el equipo o la organización simplemente lleva a cabo una tarea asignada. Esa persona, generalmente, no se refleja en la tarea en ese momento, pero la desarrolla con cierta intención.

2. *Reflexionar* implica ir hacia atrás una vez realizada la experiencia y revisar qué se ha estado haciendo, en realidad. Las habilidades de escuchar,

darse cuenta de las diferencias o semejanzas, nombrar, etc. Ayuda a identificar aspectos sutiles y comunicarlos con claridad a los demás. El paradigma que uno usa (los valores, las actitudes, las creencias, etc.) influye si se saben diferenciar ciertos eventos. También influye mucho el vocabulario desde el momento en que sin palabras es difícil verbalizar y discutir las propias percepciones.

3. *Conceptualizar* implica interpretar los sucesos y los hechos que se han contabilizado o detectado y comprender las relaciones entre ellos. En esta fase la teoría puede ser particularmente útil como pauta para enmarcar y explicar los acontecimientos y las vivencias

4. *Planificar y actuar* capacita para captar los nuevos significados, entenderlos y trasladarlos a predicciones acerca de lo que se desea que ocurra después o qué acciones deberían ponerse en marcha para refinar o modificar la manera de proceder para otra ocasión.

Según Kolb, el aprendizaje experiencial funciona de los cuatro modos, lo cual requiere cuatro tipos de competencias. La *experiencia concreta (EC)* es propia de personas que se sumergen en la inmediatez del momento, basándose en sus respuestas intuitivas y afectivas a las situaciones. Complementariamente, la *conceptualización abstracta (CA)* se refiere al pensamiento lógico y la evaluación racional para crear ideas que integren sus observaciones en teorías firmes y fundamentadas. La *observación reflexiva (OR)* echa mano de una perspectiva tentativa, imparcial hacia la situación de aprendizaje (una especie de voluntad de considerar pacientemente numerosas alternativas.) La *experimentación activa (EA)* acentúa la acción, la participación, y el riesgo al aprender, con un cierto énfasis en generar conceptos previamente probados empíricamente.

En el modelo de Kolb, la flexibilidad es la clave para el aprendizaje efectivo y, por lo tanto, para el resultado óptimo de cualquier esfuerzo. El que aprende va moviéndose a través de la circunferencia empezando por tener una primera experiencia inmediata (*EC*) que deviene la base para sucesivas observaciones y reflexiones (*OR*). Estas observaciones y reflexiones son asimiladas y quintaesenciadas en un concepto o teoría (*CA*), que podría ser todavía muy poco formalizada, pero de la cual pueden ser generadas nuevas implicaciones para la acción. Las nuevas ideas generadas o emergentes pueden, entonces, ser puestas a prueba, de una manera activa (*EA*) y ellas, a su vez, pueden servir de guía para crear nuevas experiencias. El ciclo se inicia nuevamente, pero en un grado más elevado de complejidad.

Este modelo ha sido aplicado en infinidad de proyectos y en numerosos programas de formación (consejo y supervisión, formación de orientadores, toma de decisiones y ética, programas médicos, enfoques en la dirección en centros educativos, y muchas otras situaciones en que es necesario el aprendizaje. En realidad es una teoría más aplicable a situaciones en que sea más importante el proceso que el producto (Kolb, 1984) .

Hay que saber qué tareas son las más convenientes para el ciclo y que a veces una tarea puede ser representativa de uno o dos modos de aprendizaje solamente. Aunque otras pueden referirse a las cuatro maneras de aprender. Los modos de aprender no son discretos, sino que pueden influirse unos a otros o una actividad participar de varios tipos de aprendizaje. La pregunta es si hemos sabido prever actividades que requieran el uso y el desarrollo de habilidades básicas en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

4. Una propuesta metodológica: El modelo de D. Kolb aplicado a la orientación profesional y a la información profesional.

La información profesional es un principio y un eje fundamental en cualquier modelo de toma de decisiones profesionales. Sin información, una persona puede acabar no decidiendo (Gelatt, 1962) con madurez y responsabilidad. A pesar de esta afirmación admitida por la mayor parte de los orientadores, Crites (1976) demuestra que el uso y la recogida de datos informativos es un tema muy descuidado en los programas de intervención. Solamente a través de un proceso continuado y longitudinal de exploración profesional puede una persona acumular la información necesaria adecuada a sus elecciones ocupacionales. La información, *per se*, es una panacea para los indecisos, pero la adecuación de una elección tiene mucho que ver con los procesos correctos de conocimiento de sí mismo y de la estructura ocupacional. Cuando más idóneas y correctas sean esas informaciones, mejor se hará la elección o la toma de decisiones (Osipow, 1983.)

Mucha gente indecisa a menudo está confundida por alguna o muchas de las dificultades que pueden surgir durante el proceso de exploración profesional. Una de las dificultades es la estructura azarosa e inadecuada de la exploración, un ir y venir sin sentido. Esta falta de estructura a la hora de explorarse a sí mismo y el mundo del trabajo puede resultar en fracaso para conseguir una calidad y una cantidad apropiadas de información sobre las que construir la decisión. Otra fuente de confusión es no distinguir entre el contenido y el proceso de la exploración profesional. Se da más importancia al producto final de la información (el resultado) que al proceso de informarse en sí mismo, a pesar de que todos los orientadores sabemos que uno de los objetivos de la orientación efectiva es proporcionar métodos replicables a los usuarios de manera que lo que hoy se les enseña lo puedan transferir y aplicar en el futuro de sus vidas profesionales. Por otro lado, se ha constatado que las intervenciones orientadoras, los programas y los servicios dirigidos a la exploración del mundo del trabajo adolecen de una consideración de las características y diferencias individuales de las personas.

Sabemos que desde las más conspicuas teorías del desarrollo profesional (la teoría tipológica de Holland, la teoría del aprendizaje social de Krumboltz, la teoría del desarrollo del autoconcepto de Super, etc.), los orientadores han planificado numerosas técnicas y numerosas estrategias conceptuales para ayudar al joven a planificar y desarrollar su futuro profesional. Pero lo que sí nos sería útil es un modelo más amplio, un meta-modelo a través del cual diversas intervenciones provenientes de sendas teorías pudieran ser utilizadas para organizar la metodología exploratoria y para sintetizar la información profesional generada a lo largo del proceso de búsqueda e indagación profesional.

Partiendo de la base de que el aprendizaje es la tarea central de la exploración profesional o de cualquier otra actividad auto orientadora, podemos adoptar la teoría de Kolb (1984) del aprendizaje experiencial como un meta modelo⁵ capaz de synergizar diversas técnicas, intervenciones y estrategias ensamblándolas de modo coherente y ecléctico. Sería una superestructura que guiaría a los individuos aún indecisos a informarse de una manera sistemática sobre sí mismos y sobre el mundo de las ocupaciones. Kolb afirma que el aprendizaje es el más importante proceso de adaptación humano. Las personas que poseen las aptitudes para generalizar el aprendizaje obtenido a través de la experiencia saben, ante un suceso o un evento, responderse a sí mismas a estas cuestiones básicas:

¿Qué ha ocurrido?

¿Qué parte me corresponde en ese hecho?

¿Qué es lo que me gustó o me disgustó de ese hecho?

¿Qué he aprendido para la próxima vez?

¿Que haré en una próxima ocasión?

Las personas capaces de responderse a esas cuestiones son también capaces de reconocer sus emociones y sentimientos ante las experiencias y también capaces de analizar qué sentimientos están directamente relacionados con cualquier otra experiencia. De hecho, las personas pueden aprender esas habilidades afectivas, simbólicas, perceptivas o de comportamiento, pero hay que enseñárselo a hacer con metodologías apropiadas. Por ejemplo: **a)** hay que estimular al alumnado a descubrir el potencial de aprendizaje a lo largo y ancho de una gran variedad de experiencias , tanto positivas como negativas; **b)** hay que ayudarles a que reconozcan el valor de la reflexión y la revisión de acontecimientos tanto pasados como futuros, y **c)** hay que proveerles de oportunidades que les impliquen en revisiones sistemáticas en las experiencias que están sucediendo y que van a suceder.

Para ello hay muchos procedimientos didácticos que enseñan a aprender del pasado y de las consecuencias futuras de las actuaciones experienciales. Por ejemplo: descubrir significados variados de diferentes experiencias (las personas no juzgan de la misma manera las mismas situaciones), distinguir entre lo fundamental y lo accesorio, saber cómo mejorar una situación, analizar las consecuencias de un acto y discutirlos en grupos, analizar los errores que se cometen en actividades diarias, explicar las razones de sentimientos positivos y de sentimientos negativos ante un hecho, simular diferentes reacciones ante una mala noticia, saber deducir qué hechos del pasado están influyendo en el presente o cómo pueden influir en el futuro, planificar los sucesos previstos para un futuro inmediato, etc.

De este modo, el modelo kolbiano consigue varias ventajas: **1)** Encamina directamente hacia un proceso organizado que auxilia en la recogida y acumulación de datos relevantes; **2)** Tiene en consideración las diferencias individuales, especialmente las

⁵ Según Ivey y Matthews (1984), “un metamodelo puede ser definido como un modelo que describe a otros modelos. Así pues, su objetivo no sería presentar nueva información sino organizar y sintetizar información ya existente en el marco de pautas sistematizadas. Más allá de esas pautas se puede intuir una organización inherente, subyacente que estaba “allí” todo el tiempo. (p. 237)

que se relacionan con las preferencias y estilos de aprendizaje del orientador; 3) Proporciona un método para aprender a explorar, transferible a situaciones futuras. No obstante, hay que decir que el modelo de Kolb ha recibido bastantes críticas. Por ejemplo, que no da suficiente importancia a la reflexión, que tiene poco en cuenta las condiciones diferenciales culturales, que las fases o etapas en un proceso no casan bien con el proceso de aprender, o que la relación entre los dos procesos polares de aprendizaje está por demostrar. A pesar de los defectos que se le puedan atribuir, Tennant (1997) apuntó que “el modelo proporciona un excelente marco de referencia, o una pauta, para planificar la enseñanza y las actividades de aprendizaje y que, usado con cuidado y con precaución, puede servir de guía para comprender las dificultades de aprendizaje, para la orientación profesional, para la orientación académica y cosas parecidas”.

5. Ejemplos de actividades de aprendizaje experiencial en orientación y educación para la carrera, en clave de género.

5.1 Problemas previos

Desde los niveles de preescolar hasta los últimos años de la enseñanza superior y en la educación de mujeres adultas pueden programarse interesantes desarrollos curriculares relacionados con la equidad de género. La investigación socioeducativa y la revisión de la literatura (Klein, 1989, pp.338 y ss.) han detectado por lo menos cinco problemas previos condicionantes en la discriminación laboral por razón de género y en el desempleo de las mujeres. Estos problemas son:

1. El *efecto de los estereotipos ocupacionales sexistas* y los aprendidos en el hogar en las elecciones que hacen los estudiantes.
2. Las *desigualdades en el autoconcepto* desembocan en el hecho de que las mujeres se ven a sí mismas como más dependientes que los hombres y menos competentes que ellos en el puesto de trabajo. Y que ellos se ven menos competentes que ellas en relación con la paternidad y los papeles de ayuda a los demás.
3. El hecho de que existe *desigualdad en las competencias para el análisis y la toma de decisiones* cuando se trata de la elección profesional, con lo que las chicas se ven menos competentes que los chicos, pero éstos también están menos preparados al tomar decisiones vitales basadas en la consideración del trabajo y de los roles familiares y sus mutuas interrelaciones.
4. El hecho de que existen *desigualdades en la formación profesional*, porque hay mucha más cantidad de mujeres estudiando para ejercer oficios peor pagados y pocos hombres en cursos de formación profesional dirigidos a tareas hogareñas y familiares.
5. La *formación inadecuada* de los directivos, orientadores y administradores académicos en temas relativos a la equidad de género.

Se tratará, pues, de enmendar esas situaciones en la escuela, en los centros de trabajo y en el entorno familiar.

5.2 Ejemplos para enseñar a explorar el mundo del trabajo y evitar o disminuir los estereotipos.

5.2.1) El conocimiento de sí mismo/a

Para conocer su conjunto el mundo del trabajo y la conexión de una persona con el mercado laboral (es decir, para saber usar la información profesional en profundidad), habrá que explorar el yo, habrá que explorar las ocupaciones y habrá que aplicar los saberes conseguidos con la formación al desarrollo y el crecimiento personal, (y en el caso de la no discriminación de género, cuidando siempre de enfocar las experiencias hacia las actitudes de no discriminación).

Tabla II :Conocerse a sí mismo/a, desde la perspectiva no sexista

<p>Experiencias concretas (EC)</p>	<p>Las EC han de ser actividades que motiven al/ a la estudiante a comprometerse en situaciones reales de una manera libre y abierta. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Debatir con el orientador sobre valores, sobre deseos, necesidades e intereses, de manera personal o informatizada, tanto de los chicos como de las chicas. b) Que las chicas y los chicos escriban sus resúmenes de importantes decisiones y experiencias vividas en el pasado y las comparen, subrayando los estereotipos que aprendieron en la familia. c) Preparar una historia de vida que describa diferentes experiencias laborales. Los chicos las suyas y lo mismo las chicas. Que, finalmente, comparen las actitudes de los empresarios en cada caso. d) Pedir a otras personas que le ayuden a identificar puntos fuertes y débiles de la personalidad en función del género. Analizar si en esos puntos se ha caído en estereotipos de género. e) Señalar sucesos críticos e importantes de cierto período vital, especificando qué personas influyeron en ellos y si esas personas demostraban actitudes discriminatorias.
<p>Observaciones reflexivas (OR)</p>	<p>Promover el conocimiento o la comprensión por medio de una observación cuidadosa y una descripción imparcial.</p> <p>En los ejercicios de OR, los participantes deberían considerar el significado de las experiencias concretas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Saber evaluar los valores, los intereses, las necesidades, los deseos y saberlos jerarquizar en orden de importancia. b) Deducir las pautas de la pasada vida y de la toma de decisiones. c) Sopesar la influencia de los demás en las potencialidades o debilidades personales. <p>Para facilitar el proceso reflexivo se pueden utilizar fantasías, simulaciones, individualmente o en grupo, como herramientas facilitadoras. Conviene que el monitor u orientador ayude a comparar las reflexiones de chicos y chicas para extraer consecuencias para la educación en valores no discriminatorios.</p>

Conceptualización abstracta (CA)	<p>Los ejercicios CA deberían usar la habilidad o competencia del/ de la alumno/a para manipular ideas y conceptos de una manera lógica de modo que se pudieran generar hipótesis, escudriñar detalles y hacer planes. Interpretar, ampliar, construir, etc.</p> <p>Siempre se recomiendan grupos mixtos en los que se turnen las tareas entre los dos géneros.</p>
Experiencias activas (EA)	<p>Las tareas EA deberían comprometer al/ a la estudiante en influir activamente sobre gente y eventos. Le deberían dar la oportunidad de poner en práctica algunas aplicaciones de lo que han aprendido tomando decisiones y asumiendo riesgos.</p> <p>Escribiendo resúmenes, entrevistando a personas de ambos géneros, escribiendo una descripción personal en tercera persona, etc. Simulando papeles del género opuesto, etc... Deben ser actividades que generen objetivos y metas personales.</p>

5.2.2) La exploración del mundo laboral

Tabla III: Explorando el mundo laboral desde la perspectiva no sexista

Experiencias Concretas (EC)	<p>Participar en acontecimientos de la vida real proporciona la posibilidad de reaccionar de una manera efectiva a situaciones propias de la cotidianidad.</p> <p>Las EC podrían ser: participar como voluntarios/as en un trabajo de un día, observar de primera mano el contenido de un trabajo específico, de un trabajador y después de una trabajadora, comprometerse en trabajos a tiempo parcial, entrecruzando los resultados e impresiones obtenidos entre los hombres y las mujeres, etc.</p>
Observaciones reflexivas (OR)	<p>La reflexión puede comprender la discusión –por ejemplo, después de una visita a una empresa– de las reacciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Acerca de cada profesión explorada, Acerca de las competencias que hombres o mujeres necesitan para ejercerla, señalando si a ambos géneros se les exigen las mismas competencias, Discusiones en grupo acerca de los sentimientos y reacciones de los/las trabajadores/as en tal o cual profesión. <p>En sesiones de <i>feed-back</i> se puede incitar al alumnado a evaluar, desde diferentes perspectivas de género, etnia, edad, etc., la actuación de los/las trabajadores/as del centro visitado.</p>
Conceptualización abstracta (CA)	<p>Desde la conceptualización, el alumnado puede :</p> <ol style="list-style-type: none"> Examinar diferentes perfiles ocupacionales en las guías y clasificaciones al efecto, averiguando si las clasificaciones presentan sexismos. Asistir a una clase sobre estrategias para la toma de decisiones, en la que se garantice igualdad de referentes para hombres y mujeres. Reunir información sobre salarios, condiciones laborales, horarios, beneficios de un trabajo, con el objeto de reunir el máximo de información necesaria para la toma de decisiones correcta, señalando si en esos perfiles o información hay discriminación o segregación. Otras actividades abstractas pueden ser la identificación de habilidades y competencias, la recogida de información ocupacional, vía folletos convencionales o vía informatizada, analizando con sumo cuidado los sexismo o estereotipos en

	<p>que recaen los autores de la información.</p> <p>e) En este sector de la conceptualización abstracta también tiene cabida la planificación profesional y la creación de un proyecto profesional (más a largo plazo), realizando encuentros en pequeño grupo para analizar las metas de chicos y chicas en sus proyectos profesionales o de vida.</p> <p>f) Se trata de motivar al alumnado a emplear sus habilidades cognitivas para analizar e integrar conceptualmente lo que con su experiencia ha ido descubriendo y para subrayar si sus experiencias les han enseñado (o no) a actuar discriminatoriamente.</p>
Experiencias activas (EA)	En esta fase se pueden organizar ejercicios de <i>role playing</i> , simulando entrevistas con empleadores y empleadoras, recreando situaciones problemáticas por culpa de desigualdades en la selección de personal y en los contratos salariales, tratando de resolviendo alguno de los problemas apuntados y aplicando a la realidad algunos de los conceptos aprendidos. (O explicando cómo aplicarían en la realidad esos conceptos aprendidos)

5.2.3) La reducción de estereotipos

Tabla IV : Diseño de actividades de intervención relacionadas con la evitación de estereotipos según el modelo de Kolb.

Estereotipo negativo 1: Escasa disposición a supervisar o evaluar el trabajo ajeno

Tipo de intervención	Ejemplos de actividades de intervención	Recursos
Experiencias Concretas (EC) <i>Promover la motivación de la persona que aprende para que se responsabilice ante actividades concretas de examen de sí misma y del contexto.</i>	Interactuar con el servicio de orientación para explorar los propios intereses, valores y necesidades. Comparar los resultados de chicos y chicas. Ver si ambos géneros tienen dotes de mando y dirección o supervisión.	Tests psicométricos Entrevista Listados de comparación
	Preguntar a familiares o amigos directivos (hombres y mujeres) para que relaten sus vidas laborales y las evalúen.	Cuestionarios Resúmenes
	Seguimiento de un y de una profesional directivos o inspectores . (<i>Work shadowing</i>) para saber cuáles son sus funciones	Esquema para organizar el seguimiento
Observaciones reflexivas (OR) <i>Facilitar la construcción de significados, de identificación de categorías o de pautas de información acerca de sí mismo y del contexto y articular El bagaje personal con las exigencias del entorno</i>	Jerarquización los propios valores, intereses y aptitudes. Compararlas con las de un directivo y una directiva	Listados
	Estudiar las características de un/a directivo/a y relacionar el rendimiento académico propio con los requisitos ocupacionales de un inspector o una inspectora.	Cuaderno de trabajo con los perfiles de un/a directivo/a. Tablas comparativas Resultados de las calificaciones
	Aprender a formular proyectos profesionales basados en los resultados de los tests. Ver si el proyecto prevé tareas directivos o no y explicar por qué.	Portafolio

	Reflexionar con la ayuda del/de la orientador/ra la influencia de aspectos como género, clase social, familia, escuela y política en el proceso de exploración profesional y sus contenidos.	Entrevista Trabajo en grupo
Experiencias activas (EA) <i>Ejercitar y poner en práctica aptitudes para enfrentarse a uno mismo, a la gente y a las situaciones y para probar realmente las hipótesis planteadas.</i>	Escribir a una empresa explicando que se poseen aptitudes y competencias directivas y supervisoras.	Ordenador
	Experimentar trabajos de supervisión a tiempo parcial.	Cuaderno de seguimiento
	En momentos de ocio (vacaciones, veraneo, casa) ejercer funciones supervisoras. Pedir evaluación a otras personas.	Escala de evaluación
	Comprometerse en un centro (laboral, educativo, etc.) a substituir en su trabajo a una supervisora (o supervisor). Explicar el resultado.	Resúmenes escritos Síntesis de resultados Esquema para la discusión e pequeño grupo.

Referencias y bibliografía

- Algonquin College of Applied Arts and Technology (1996) Learning on the Internet, URL: <http://www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/styles.html>.
- Alonso, I. y otros (1999) *Herramientas de apoyo para favorecer una elección profesional no sexista. Referentes profesionales femeninos. I) Proyecto NOW/Acortar distancias; y II) Manual de procedimiento para la intermediación en el empleo*. Getafe: Ayuntamiento de Getafe.
- Bohan, M. (1995) La diversificación de oportunidades en la enseñanza secundaria. Seminario Internacional: *Orientación Profesional. Programa de Intervención ELIGE*. Málaga: Molina 10/11, noviembre, 1995.
- Clark, M.C. (1993) Transformational learning. *New directions for adult and continuing education*, (57) 47-56.
- Comisión Européenne, (1998) *Les femmes dans la prise de décision. Rapport sur les recherches existant dans l'Union Européenne*. Luxemburgo: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Crites, J.O. (1976) Career counseling: A comprehensive approach. *Counseling Psychologist*, 6, 3, 2-11.
- Espín, J.V., Rodríguez-Moreno, M^a.L. y otras (1996) *Análisis de los recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Espín, J. y otras.(2004) El sexisme en la publicitat. Investigación para el Institut Català de la Dona, realizada desde el Grupo GREDI. Departamento MIDE, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. Nueva York: MacMillan. (En castellano, en Editorial Losada, Buenos Aires, 1960)
- Dewey, J. (1944) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Gelatt, H. B. (1962) Decision making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.

- Ivey, A.E. y Matthews, W. J. (1984) A meta-model for structuring the clinical interview. *Journal of Counseling and Development*. 63, 237-243.
- Johnson, D.W. y Johnson, F.P. (1994) *Joining together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Institut Català de la Dona, (2003) *Llibre Blanc de les dones de Catalunya en el món de la ciència i de la tecnologia*. Generalitat de Catalunya: Autor. Col. Estudis, dona i societat.
- Instituto de la Mujer (1999) *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Klein, S. S. (Ed.) (1989) *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kolb, D. A. y Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. En Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. Londres: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs: PrenticeHall, Inc.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality: selected papers*. Nueva York: McGraw-Hill. En castellano, selección de algunos artículos en Madrid: Morata 1969.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social sciences*. Nueva York: Harper and Row. En castellano: La teoría de campo en la ciencia social, Buenos Aires: Paidós, 1988.
- Litzinger, M.E. y Osif, B. (1993) Accommodation diverse learning styles: designing instruction for electronic information sources. En Linda Shirato Ed. *What is good instruction? Library Instruction for the 90's*. Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Osipow, S.H. (1983) *Theories of career development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. En castellano en Trilla-Limusa Wiley, México, 1985.
- Plantenga, J. y Hansen, J. (1999) Balance de la igualdad de oportunidades en la Unión Europea. *Revista Internacional del Trabajo*, 118, 4, 393-424.
- Rodríguez Moreno, M^a.L.(1995) *Programa para enseñar a tomar decisiones. Guía del tutor*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M^a.L.(1998) *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*, Archidona: Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, A. (1996) *Teaching adults*. Buckingham: Open University Press.
- Subirats, M. (1998) *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- Tennant, M. (1997) *Psychology and Adult Learning*. Londres: Routledge.